

COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO

SOCIOLOGIA

VOLUME 15

ENSINO MÉDIO

COLEÇÃO EXPLORANDO O ENSINO

- Vol. 1 – Matemática
- Vol. 2 – Matemática
- Vol. 3 – Matemática
- Vol. 4 – Química
- Vol. 5 – Química
- Vol. 6 – Biologia
- Vol. 7 – Física
- Vol. 8 – Geografia
- Vol. 9 – Antártica
- Vol. 10 – O Brasil e o Meio Ambiente Antártico
- Vol. 11 – Astronomia
- Vol. 12 – Astronáutica
- Vol. 13 – Mudanças Climáticas
- Vol. 14 – Filosofia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Sociologia : ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes. -
Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
304 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 15)

ISBN 978-85-7783-039-8

1.Sociologia. 2. Ensino Médio. I. Moraes, Amaury César. (Coord.)
II. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. III. Série.

CDU 316:373.5

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

SOCIOLOGIA

Ensino Médio

Brasília
2010

Secretaria de Educação Básica

Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica

Coordenação-Geral de Materiais Didáticos

Equipe Técnico-pedagógica

Andréa Kluge Pereira
Cecília Correia Lima
Elizangela Carvalho dos Santos
Jane Cristina da Silva
José Ricardo Albernás Lima
Lucineide Bezerra Dantas
Lunalva da Conceição Gomes
Maria Marismene Gonzaga

Equipe de Apoio Administrativo

Gabriela Brito de Araújo
Gislenilson Silva de Matos
Neiliane Caixeta Guimarães
Paulo Roberto Gonçalves da Cunha

Coordenação da obra

Amaury Cesar Moraes

Autores

Amaury Cesar Moraes
Andrea Cardarello
Antonio Carlos de Souza Lima
Claudia Fonseca
Elisabeth da Fonseca Guimarães
Emerson Giumbelli
Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Janina Onuki
João Feres Júnior
José Ricardo Ramalho
Juarez Tarcísio Dayrell
Júlio Assis Simões
Magna Inácio
Maria do Socorro Sousa Braga
Maria Stela Grossi Porto
Melissa de Mattos Pimenta
Paula Montero
Sergio Ricardo Rodrigues Castilho
Thamy Pogrebinski
Tom Dwyer

Universidade Federal de São Paulo –
UNIFESP

Instituição responsável pelo processo
de elaboração dos volumes

- 1) As opiniões, indicações e referências são de responsabilidade dos autores cujos textos foram publicados neste volume.
- 2) Em todas as citações foi mantida a ortografia das edições consultadas.

Tiragem 27.934 exemplares
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61) 2022 8419

Sumário

APRESENTAÇÃO7

INTRODUÇÃO9

AMAURY CÉSAR MORAES

PRIMEIRA PARTE

CONTEXTO HISTÓRICO E PEDAGÓGICO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA MÉDIA BRASILEIRA

Capítulo 1

O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas .. 15

ILEIZI LUCIANA FIORELLI SILVA

Capítulo 2

Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia45

AMAURY CESAR MORAES

ELISABETH DA FONSECA GUIMARÃES

SEGUNDA PARTE

TEMAS BÁSICOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Capítulo 3

A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios.....65

JUAREZ TARCÍSIO DAYRELL

Capítulo 4

Trabalho na sociedade contemporânea 85

JOSÉ RICARDO RAMALHO

Capítulo 5

A Violência: possibilidades e limites para uma definição.....103

MARIA STELA GROSSI PORTO

<i>Capítulo 6</i>	
Religião: sistema de crenças, feitiçaria e magia.....	123
PAULA MONTERO	
<i>Capítulo 7</i>	
Diferença e Desigualdade.....	139
MELISSA DE MATTOS PIMENTA	
<i>Capítulo 8</i>	
Sociologia, Tecnologias de Informação e Comunicação.....	163
TOM DWYER	
<i>Capítulo 9</i>	
Cultura e alteridade.....	187
JÚLIO ASSIS SIMÕES	
EMERSON GIUMBELLI	
<i>Capítulo 10</i>	
Família e parentesco.....	209
CLAUDIA FONSECA	
ANDREA CARDARELLO	
<i>Capítulo 11</i>	
Grupos étnicos e etnicidades.....	231
ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA	
SERGIO RICARDO RODRIGUES CASTILHO	
<i>Capítulo 12</i>	
Democracia, Cidadania e Justiça.....	249
JOÃO FERES JÚNIOR	
THAMY POGREBINSCHI	
<i>Capítulo 13</i>	
Partidos, Eleições e Governo.....	267
MARIA DO SOCORRO SOUSA BRAGA	
MAGNA MARIA INÁCIO	
<i>Capítulo 14</i>	
O Brasil no sistema internacional.....	289
JANINA ONUKI	

Apresentação

A Coleção Explorando o Ensino tem por objetivo apoiar o trabalho do professor em sala de aula, oferecendo-lhe um material científico-pedagógico que contemple a fundamentação teórica e metodológica e proponha reflexões nas áreas de conhecimento das etapas de ensino da educação básica e, ainda, sugerir novas formas de abordar o conhecimento em sala de aula, contribuindo para a formação continuada e permanente do professor.

Planejada em 2004, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, a Coleção foi direcionada aos professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e encaminhada às escolas públicas municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal e às Secretarias de Estado da Educação. Entre 2004 e 2006 foram encaminhados volumes de Matemática, Química, Biologia, Física e Geografia: O Mar no Espaço Geográfico Brasileiro. Em 2009, foram cinco volumes – Antártica, O Brasil e o Meio Ambiente Antártico, Astronomia, Astronáutica e Mudanças Climáticas.

Agora, essa Coleção tem novo direcionamento. Sua abrangência foi ampliada para toda a educação básica, privilegiando os professores dos anos iniciais do ensino fundamental com seis volumes – Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, Geografia e História – além da sequência ao atendimento a professores do Ensino Médio, com os volumes de Sociologia, Filosofia e Espanhol. Em cada volume, os autores tiveram a liberdade de apresentar a linha de pesquisa que vêm desenvolvendo, colocando seus comentários e opiniões.

A expectativa do Ministério da Educação é a de que a Coleção Explorando o Ensino seja um instrumento de apoio ao professor, contribuindo para seu processo de formação, de modo a auxiliar na reflexão coletiva do processo pedagógico da escola, na apreensão das relações entre o campo do conhecimento específico e a proposta pedagógica; no diálogo com os programas do livro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com a legislação educacional, com os programas voltados para o currículo e formação de professores; e na apropriação de informações, conhecimentos e conceitos que possam ser compartilhados com os alunos.

Ministério da Educação

Introdução

*Amaury César Moraes**

A aprovação da obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas de Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 38/2006 e Lei n. 11.684/2008) impôs a necessidade de uma discussão ampla a respeito da formação dos professores da disciplina e encaminhamentos para o apoio de seu trabalho em sala de aula. Esta já era uma demanda prevista pelos proponentes da reinclusão da disciplina nos currículos da escola média. Prevíamos que além dos eventos – seminários, congressos, encontros etc. –, dever-se-ia iniciar um processo de elaboração e divulgação de materiais didáticos e paradidáticos que pudessem contribuir para as discussões, preparação e atualização dos professores em atividade ou que entrariam no mercado de trabalho em seguida. Além disso, nunca esteve fora de nossos objetivos que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no caso as OCEM-Sociologia, deveriam passar por um amplo processo de discussão e aperfeiçoamento para implantação. Não que as OCEM, segundo entendemos, sejam em si algo de difícil compreensão, pois procuramos redigi-las dentro de um espírito de aproximação com os professores, mas também de tentativa de sistematização e correção de percursos para conseqüente elevação do nível dos debates, aprimoramento efetivo das condições do trabalho, garantia da qualidade do ensino e autorreflexão sobre a

* Doutor em Educação. Professor de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais da Faculdade de Educação da USP.

profissão e exercício do ensino de Sociologia no nível médio. Para isso, a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) vem desenvolvendo atividades, pela sua Comissão de Ensino, quer na divulgação das OCEM-Sociologia (I Seminário Nacional sobre Ensino de Sociologia no nível médio, USP, São Paulo, março de 2007), quer na divulgação de pesquisas sobre o ensino de Sociologia (XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, UFPE, Recife, GTs Ensino de Sociologia, maio e junho de 2007; I Seminário Nacional de Educação em Ciências Sociais, UFRN, Natal, março de 2008; I Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, UFRJ, Rio de Janeiro, junho de 2008; I Simpósio Estadual sobre a Formação de Professores de Sociologia, UEL, Londrina, setembro de 2008; I Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Escola Básica, UFRJ, Rio de Janeiro, julho de 2009). Acresce que há uma demanda, que se vinha reprimindo há décadas, a respeito de materiais didáticos para apoio aos professores: coletâneas de textos, resenhas, informações sobre pesquisas no campo, material para alunos, etc. Mas, essa demanda que planejamos ir atendendo mais alentadamente, conforme fôssemos desenvolvendo outras atividades – principalmente a divulgação das OCEM-Sociologia –, acabou se impondo de imediato, em vista justamente das contingências produzidas pela própria intermitência da presença da disciplina Sociologia nas escolas de nível médio do País: formação dos professores, professores em exercício formados em Ciências Sociais há muito tempo, professores formados em outras disciplinas que ensinam Sociologia, falta de material didático de qualidade, entre outros. Assim, partindo das OCEM-Sociologia, elaboramos o presente volume com o objetivo de contribuir para a formação do professor e o aprimoramento de suas atividades de ensino.

As discussões sobre o que se ensina na disciplina Sociologia no nível médio continuam. Desse modo, seria necessário ainda retomar o debate sobre a presença das três Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia – nos conteúdos ensinados como Sociologia. Isso se deve à formação dos licenciados em Ciências Sociais, mas também à variedade de temas que se inscrevem muitas vezes em uma ou outra dessas ciências e ainda a uma certa *continuidade* que autores, temas ou conceitos descrevem, construindo pontes e não levantando muros entre essas ciências.

Por isso, para a elaboração do livro, contamos com a colaboração inestimável da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP), que prontamente designaram membros de seus quadros para elaborar capítulos fundamentais no campo dessas ciências, o mesmo fazendo a SBS no que se refere a capítulos de Sociologia.

Entendemos que neste volume da *Coleção Explorando o Ensino*, dedicado à disciplina Sociologia, a definição dos capítulos ainda se refere à retomada e sistematização do que se tem feito nesse campo de ensino e pesquisa. Assim, dividimos o volume em duas partes: na primeira, visa-se à contextualização pedagógica e histórica para a prática de ensino de Sociologia na escola média brasileira. São capítulos que se referem às OCEM-Sociologia, a questões de Metodologia do Ensino da disciplina e à História e Perspectivas do Ensino de Ciências Sociais no Brasil. De algum modo, pensamos num quadro que contribua para a formação e atualização dos professores, com textos que sintetizam as principais referências hoje para o ensino de Sociologia – entendida sempre como um espaço disciplinar correspondente ao campo das Ciências Sociais.

A segunda parte versa sobre o recorte de temas, objetos e questões das Ciências Sociais, que constituem os conteúdos da disciplina Sociologia no ensino médio; nesta parte, visa-se, com sua apresentação, subsidiar os professores no processo de elaboração de propostas programáticas de ensino, não constituindo em si um programa. Esse conjunto de temas, objetos ou questões pesquisados e/ou debatidos pelas Ciências Sociais pode servir de referência para os professores do Ensino Médio organizarem suas propostas de curso, aulas e demais atividades de ensino. Visa-se não esgotar uma lista de conteúdos – que tanto mais exaustiva fosse, menos realista e prática seria –, mas convidar os professores a pensarem em tantos outros temas possíveis e necessários, tendo em vista as realidades tão diversas em que as escolas estão inseridas. Pretende-se, ainda, que cada capítulo, escrito por especialistas, e a partir de suas pesquisas, traga informação, atualize debates e, se não apresentar *modelos* ou *receitas* de aulas a serem trabalhados em sala, ao menos, e especialmente, forneça quadros teóricos, metodológicos e empíricos para a abordagem de tais temas.

Com a publicação deste volume, mantemos nosso compromisso com a formação dos jovens e a intervenção responsável na Educação

Básica nacional, atendendo àquele objetivo enunciado por Florestan Fernandes, em 1954, durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia: “debater a conveniência de mudar a estrutura do sistema educacional do país e a conveniência de aproveitar, de uma maneira mais construtiva as ciências humanas no currículo da escola secundária”.

Primeira Parte
Contexto Histórico e Pedagógico
do Ensino de Sociologia na
Escola Média Brasileira



O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas

Ileizi Luciana Fiorelli Silva*

Introdução

A inclusão da Sociologia nos currículos do Ensino Médio, mais uma vez, amplia as possibilidades de inserção dos saberes das Ciências Sociais nos níveis de formação básica. Sabemos que muitas justificativas, argumentos e ações terão que ser mobilizados nas escolas a fim de legitimar essa disciplina nos *projetos político-pedagógicos* de cada unidade. Ter uma história, mesmo que fragmentada e intermitente, ajuda-nos a começar o debate. Ajuda-nos, ainda, a conscientizarmo-nos de nossas origens, percebendo que fazemos parte de uma história maior e que temos pontos de partida para a continuidade do processo de consolidação da disciplina nos currículos e nos *projetos político-pedagógicos*. Imaginamos ainda que pensar sobre nosso movimento e marcos ao longo da história potencializa nosso repertório de explicações sobre nossa ciência/disciplina diante dos alunos da educação básica. Com esse espírito e motivação trazemos uma possibilidade, entre tantas outras, de pensar a trajetória das Ciências Sociais/Sociologia no sistema de ensino brasileiro.

* Doutora em Sociologia. Professora Adjunto da Universidade Estadual de Londrina

1. História e perspectivas: introduzindo as questões pertinentes e persistentes

Pode-se afirmar que, desde o final do século dezenove, praticase o ensino das Ciências Sociais no Brasil. Se incluirmos nesse campo a Antropologia, a Ciência Política, a Economia, o Direito, a História, a Geografia, a Psicologia, a Estatística e a Sociologia, observaremos que há livros, manuais didáticos, artigos e documentos que se constituem em fontes secundárias sobre como ocorreu e como tem ocorrido o ensino dessas disciplinas. Ao longo desse tempo todo, quase mais de um século, o processo de institucionalização contou com lutas por autonomia das disciplinas mencionadas acima, que se estenderam até os dias de hoje. Os conhecimentos das Ciências Sociais entraram nos currículos da antiga escola secundária através da Sociologia. Entraram também via História, Geografia, Economia, Psicologia, Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais. Mas, de forma explícita, e buscando autonomia científica em relação às outras disciplinas, pode-se considerar que foi com a inclusão da Sociologia, no período de 1925 a 1942, que identificamos evidências da institucionalização e sistematização de uma ciência da sociedade (MEKSENAS, 1995; MEUCCI, 2000; GUELFY, 2001). O que é curioso é que foi pela dimensão do ensino que, inicialmente e oficialmente, a Sociologia instalou-se no Brasil.

Quando se busca elucidar a configuração das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil partindo da sua produção científica, não é possível encontrar, até 1933, espaços oficiais de formação e produção acadêmica e por isso revela-se uma fase anterior pré-acadêmica, em que se praticavam as Ciências Sociais de forma autodidata e no ensino nos cursos de preparação para o exercício do magistério, nas Escolas Normais, e nas então denominadas Escolas Secundárias. Nessa fase, produziram-se muitos manuais de Sociologia (MEUCCI, 2000), alguns eram traduzidos da língua francesa e outros foram escritos e editados aqui no Brasil, por pensadores e professores formados em outras áreas, mas que passaram a dedicar-se à Sociologia.

1.1. A nomenclatura

Note-se que, ao iniciarmos nossas reflexões sobre a história do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, deparamo-nos de imediato com a diversidade na terminologia, as definições de áreas e

disciplinas, e logo percebemos que pisamos em um terreno ainda muito movediço, acolhedor de diversas explicações para uma mesma nomenclatura. Alguns dicionários de Ciências Sociais e enciclopédias internacionais definem quais disciplinas compõem esse campo. Por exemplo, a Enciclopédia Britânica inclui as seguintes disciplinas/ciências: Economia, Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Psicologia Social, Estatística Social e Geografia Social. Não inclui a História, que para os franceses é uma disciplina das Ciências Sociais. Para Giddens, Passeron e Jose Arthur Rios, História e Geografia são Ciências Sociais.

Essa problemática não pode ser desprezada quando intentamos refletir sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica (MACHADO, 1987, p. 116; GUELFY, 2001). As definições dos currículos para o Ensino Médio retomam essas dúvidas, essas disputas e modulam as grades, hierarquizando as disciplinas, incluindo e excluindo tendo como movimento separá-las ou agrupá-las dependendo da compreensão e da força dos agentes e agências envolvidos na luta em torno do desenho curricular. Cada país estabeleceu fronteiras entre essas disciplinas segundo suas tradições intelectuais, suas origens históricas, seus estilos de pensamento. Gleeson & Whitty (1976, p. 10-11), ao analisarem esse problema na Inglaterra, ressaltam:

[...] não devemos esquecer ainda que, até muito recentemente, os professores de ciências sociais eram professores polivalentes ou tinham entrado nestes domínios por via de outras matérias – História, Geografia, Inglês, entre as mais comuns. Recentemente, um número crescente de graduados em ciências sociais tem vindo a dirigir-se para a docência nas escolas secundárias e número também crescente de outros tem conseguido estudar sociologia a nível avançado, especialmente em cursos de pós-graduação. Não obstante, e no futuro próximo, continuaremos a ser um grupo heterogêneo, de passado científico muito diverso e representando um grande leque de opiniões sobre o que devam ser os estudos sociais. Não existe, portanto, uma tradição definida de ensino das ciências sociais, que possa servir de guia para os professores.

Esses autores referem-se à realidade da Inglaterra, nos anos de 1970, período em que, segundo Bernstein (1996), houve uma

intensificação da *regionalização* das disciplinas agrupadas em áreas, com apelos de aplicabilidade e o aprofundamento da autonomização do campo pedagógico. No Brasil, foi o momento em que mais nos aproximamos das influências anglo-americanas nas definições curriculares. Nos currículos do ensino de primeiro e segundo graus dos anos de 1970, as elaborações das propostas foram centralizadas no Governo Federal, contando com a assessoria de técnicos americanos, o que pode explicar a força que os Estudos Sociais ganharam como área de *regionalização* da História, Geografia, Sociologia, Economia, entre outras.

Outrossim, quando nos propomos a refletir sobre a *história do ensino das Ciências Sociais/Sociologia* enredamos por um caminho cruzado pelo campo das ciências e pelo campo da educação. O modo como o Brasil constituiu seu sistema de educação e seu sistema científico e como cada área se desenvolveu no interior desses sistemas é na verdade um enorme e complexo objeto de estudos para historiadores e sociólogos do conhecimento, da ciência e da educação. As relações entre esses dois campos, o da ciência e o da educação, a relação entre as áreas e os sistemas científico e de educação também são elementos importantes quando pensamos a constituição do ensino de qualquer disciplina no interior dos currículos elaborados nos sistemas de reprodução cultural, notadamente no educacional.

O fato é que tradicionalmente nossos cursos de graduação foram organizados e intitulados de Ciências Sociais e nos currículos do Ensino Médio e dos cursos profissionalizantes a Sociologia tem logrado espaço como disciplina. Quando o Governo Militar criou os Estudos Sociais, justificando que essa área contemplava os conhecimentos de Antropologia, História, Geografia, Economia e Sociologia, contribuiu para aprofundar os problemas de definições e denominações científicas, disciplinares e profissionais. Sem dúvida que, quando iniciamos levantamentos sobre *o ensino de Sociologia na escola secundária*, imediatamente nos deparamos com esses desafios tendo que criar critérios de definições para poder eleger os documentos, conteúdos e disciplinas que consideraremos referentes às Ciências Sociais e/ou à Sociologia especialmente.

Esse imbróglio apareceu também neste esboço da trajetória da Sociologia no sistema de ensino, conforme se verá na sequência.

1.2 As cronologias e seus marcos históricos

Existem várias cronologias para as duas dimensões da história das Ciências Sociais/Sociologia: o campo da pesquisa, da formação dos profissionais e da disciplina nas escolas de Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio. Consideramos que elas se complementam e ajudam a demarcar a trajetória do campo. Há muitas frentes de pesquisas a serem exploradas, fontes a serem construídas e/ou investigadas, sobretudo no ensino de Sociologia nas escolas secundárias, profissionalizantes/técnicas, de formação de docentes, entre outras modalidades do nível médio e tecnológico.

No momento, nos interessa demonstrar o que foi possível elaborar em termos de organização de fatos e marcos que nos ajudam a começar as pesquisas sobre cada período ou contexto dessa trajetória. Propomos neste texto a junção das cronologias encontradas separadas para a história das Ciências Sociais/Sociologia e para o ensino de Sociologia na escola secundária, buscando ressaltar que, embora tenham especificidades, momentos e ritmos por vezes diferentes, elas se cruzam e se retroalimentam das condições institucionais que lograram ao longo da história.

Elaboramos um quadro sinóptico, baseando-nos nos textos de Oracy Nogueira (1981), Sergio Miceli (1989, 1995) e Enno Dagoberto Liedke Filho (2003, p. 225-227) para a história das Ciências Sociais/Sociologia e nos textos de Celso Machado (1987), Paulo Meksenas (1995), Wanirley Guelfi (2001), Mario Bispo Santos (2002) e Erlando Reses (2004) para a história do ensino de Sociologia nas escolas secundárias/Ensino Médio.

A segunda metade do século XIX foi amplamente agitada pelas lutas de independência dos países latino-americanos e no Brasil. Os temas do abolicionismo e da constituição da república perpassavam os debates e as reflexões políticas. Nessa fase, mais ou menos de 1840 a 1930, observa-se a busca da cientificização das explicações sobre a natureza e sobre a sociedade. Seguindo o modelo das ciências naturais, os autores apontam que nesse período ocorreram “incorporações de teorias e conceitos sociológicos ao discurso de políticos e intelectuais, surgindo pensadores sociais muito influenciados pelo iluminismo, positivismo e evolucionismo” (LIEDKE FILHO, 2003; NOGUEIRA, 1981). Despontam, ainda, “vários especialistas autodidatas, as primeiras iniciativas de pesquisa empírica e a implantação do ensino da disciplina em cursos não especializados”

(NOGUEIRA, 1981, p. 202). Note-se que, desde 1870, registram-se iniciativas de intelectuais no sentido de incluir a Sociologia nos cursos de Direito, de formação de militares, da escola secundária. É o caso de Rui Barbosa que nos, debates sobre a reforma de ensino em 1882, propunha as disciplinas *Elementos de sociologia e direito constitucional* para a escola secundária e Sociologia no lugar do Direito Natural nas faculdades de Direito, elaborando justificativas baseadas nos textos de Augusto Comte (MACHADO, 1987, p. 117). Em tais textos observamos a insatisfação do intelectual com as explicações herdadas do passado, como as dos católicos, e do Direito filosófico e metafísico. Considerava-se que eram insuficientes para responder aos dilemas da época. Essa proposta não chegou a ter andamento no Parlamento. Mas, em 1890, a Reforma de Benjamim Constant, então Ministro da Guerra, instituiu o ensino de Sociologia e Moral nas Escolas do Exército (Decreto n. 330, de 12 de abril de 1890 apud MACHADO, 1987, p. 117). Em seguida, como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, ele empreendeu a chamada “Reforma Benjamim Constant” em toda a instrução pública, incluindo a Sociologia em todos os níveis e modalidades de ensino. Entretanto, tal reforma não foi efetivada, sendo completamente modificada em 1897. Nessa nova regulamentação, a Sociologia desaparece dos currículos do Ginásio e do Ensino Secundário.

As disputas entre as explicações católicas e jurídicas versus as explicações positivistas, evolucionistas e cientificistas duraram várias décadas e aparecerão nos Manuais de Sociologia que proliferaram após 1925, quando a Reforma de João Luis Alves-Rocha Vaz incluiu a Sociologia nas Escolas Normais e na Escola Secundária (MEUCCI, 2000). Esse é um dos marcos fundamentais para a institucionalização das Ciências Sociais/Sociologia no sistema de ensino e no processo de sistematização dos conhecimentos sociológicos. O fato de essa disciplina ser ensinada nas escolas criava um mercado de ideias, de circulação de conteúdos que precisava ser ordenado e dinamizado. O primeiro mercado a ser potencializado foi o de livros didáticos. Em seguida, a criação de faculdades e universidades para formar os professores especializados nas novas áreas. Muitos pensadores autodidatas nas Ciências Sociais, formados em Direito, Medicina, Engenharia, entre outras, especializaram-se em Sociologia e exerceram o ensino nas novas cátedras criadas nas Escolas Normais e Faculdades de Direito. Gilberto Freyre em Recife, Fernando de

Azevedo em São Paulo, Delgado Carvalho no DF, Artur Ramos no Rio de Janeiro; esses pensadores lançaram-se em pesquisas e em esforços de sistematização da nova ciência. Escreveram manuais de Sociologia destinados ao ensino, mas que acabaram por contribuir com a organização e elaboração das teorias e métodos sociológicos no Brasil (MEUCCI, 2005).

Todas as medidas de reformas no ensino até 1940 ampliaram os espaços de disseminação e de institucionalização das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil. Assim podemos afirmar que uma segunda fase, entre 1931 e 1941, demonstra elementos do processo de configuração do ensino de Sociologia na Escola Secundária e no Ensino Superior:

- 1931 – A Reforma Francisco Campos organiza o Ensino Secundário num ciclo fundamental de cinco anos e num ciclo complementar dividido em três opções destinadas à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, de Ciências Médicas e de Engenharia e Arquitetura. A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares.
- 1933 – Criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.
- 1934 – Fundação da Universidade de São Paulo, que conta com Fernando de Azevedo como o primeiro diretor de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e catedrático de Sociologia.
- 1935 – Introdução da disciplina Sociologia no curso normal do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis, com o apoio de Roger Bastide, Donald Pierson e Fernando de Azevedo.
- 1942 – A Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do curso normal.

Embora no período seguinte, de 1942 a 1964, registramos uma inflexão da Sociologia nas escolas secundárias, os espaços de pesquisa e ensino nas universidades e centros de investigação que foram criados e patrocinados pelos governos estaduais e federal e por agências internacionais continuaram sendo ampliados. Nogueira

(1981) considera que, de 1930 a 1964, ocorreu a formação da comunidade dos sociólogos. Meksenas (1995) destaca que, de 1925 a 1941, vivemos os anos dourados da Sociologia. De fato, então, podemos afirmar que todo esse contexto dos anos de 1930 a 1964, com a expansão do capitalismo, urbanização e industrialização provocaram mudanças profundas nos sistemas simbólicos e seus aparatos culturais e educacionais. Essas mudanças abriram possibilidades para a formalização das Ciências Sociais/Sociologia.

Essa continuidade na ampliação dos processos de solidificação da Sociologia como ciência, como espaço de formação nos cursos de graduação e de pós-graduação se estendeu também durante as duas décadas de ditadura militar e após, com a redemocratização. Contudo, há que se pensar em como as condições para essa expansão foi potencializada nos anos dourados (1925 a 1941). O período em que a Sociologia existia como disciplina em cursos não especializados e na Escola Secundária não teria criado as condições para sua formalização como ciência? Os estudos de Meucci (2000, 2005) ajudam-nos a evidenciar essa hipótese, pois, tanto na dissertação de mestrado como na tese de doutorado, eles trazem dados fundamentais desse processo.

1.3. Os estudos, os problemas e os desafios teóricos e práticos para o ensino das Ciências Sociais/Sociologia

Os problemas centrais nesses estudos sobre a história das ciências e disciplinas consistem em elucidar os sentidos da pesquisa e do ensino em cada contexto. E há ainda muito para se pesquisar, fontes a serem exploradas. No caso do ensino de Sociologia, vislumbramos algumas questões abertas e ainda a serem mais bem exploradas:

- Onde, quando e como foi efetivamente ensinada a Sociologia no Brasil? Há uma necessidade de buscar fontes, documentos, criar dados primários sobre as práticas de ensino de Sociologia nas Escolas Normais, nas Escolas Secundárias, no Segundo Grau, entre outros.
- As justificativas para a inclusão da Sociologia nos currículos é uma dimensão do problema de pesquisa que ainda hoje merece reflexão. Não é exatamente isso que os alunos do Ensino Médio nos cobram? Por que devemos estudar Sociologia? Por que ela deve ser também uma disciplina da Educação Básica?

- Os sentidos da ciência em relação às demandas da escola, dos jovens e da sociedade em geral.
- Os critérios de seleção dos conteúdos e das metodologias a serem desenvolvidas nas escolas.
- Para quem vamos ensinar Sociologia? Quem são nossos alunos? O que pensamos sobre os jovens e alunos e por que consideramos que eles devam aprender os conteúdos da Sociologia?
- Quem vai ensinar Sociologia? Em quais cursos vamos formar o professor de Sociologia?
- Como os cursos devem formar os professores de Sociologia?
- Temos materiais didáticos disponíveis? Quais? Quais os conteúdos presentes neles? Eles atendem às necessidades dos professores e alunos?
- Quais as políticas oficiais para os currículos, para os conteúdos das disciplinas, para os materiais didáticos, para a formação de professores?
- Ao mapearmos os estudos existentes sobre as práticas de ensino de Sociologia, encontramos os problemas mencionados acima; além disso, encontramos abordagens e caminhos teóricos e de pesquisa empregados para responder a essas questões. É o que demonstraremos sinteticamente a seguir.

2. A configuração do campo de pesquisa sobre o ensino das Ciências Sociais/Sociologia: sistematizando os principais estudos

As idas e vindas da Sociologia nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio constituem-se em um amplo objeto de estudos e em um programa de investigações ainda em fase de estruturação no campo de pesquisas da educação e das Ciências Sociais. Dessa forma, muitas afirmações sobre o ensino de Sociologia nos diferentes períodos da história da educação são, ainda, hipóteses e pistas para aprofundamentos teóricos e empíricos em frentes de investigações que tragam mais subsídios para a compreensão mais próxima possível da realidade do que foi e do que tem sido praticado como ensino das Ciências Sociais/Sociologia.

Os surtos de pesquisas sobre a temática acompanharam as conjunturas políticas que indicaram as Ciências Sociais, especialmente,

a Sociologia como componente curricular ou como conteúdos necessários para a formação das crianças e dos jovens. Em suma, as pesquisas apareceram e aparecem mais nos períodos em que as burocracias educacionais e outros espaços que definem os currículos das escolas selecionam esses saberes como dignos de serem ensinados aos jovens e adolescentes. Nas diferentes reformas educacionais encontramos a presença das Ciências Sociais/Sociologia e quando elas se destacam e permanecem por algum período nas escolas, surgem também estudos e análises sobre sua institucionalização e sobre os problemas relativos ao seu ensino nos níveis básicos do sistema de educação. Com isso, queremos ressaltar que há descontinuidade na produção pedagógica e na produção científica em torno dos fenômenos do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, causando maiores dificuldades de compreensão desses processos e nas definições de conteúdos e métodos adequados às práticas de ensino dessas ciências, especialmente da Sociologia.

Analisando a produção sobre o ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, observa-se que nos estudos, sobretudo nos estudos voltados para a Sociologia no Ensino Médio, há uma tendência de privilegiar a história da legislação (MACHADO, 1987, 1996), sem uma pesquisa mais detalhada dos agentes que produziram a legislação e o movimento dos vários sujeitos em torno dessas legislações e, especificamente, do processo de inclusão dessa disciplina nos currículos das escolas. Os estudos têm avançado para análise do conteúdo e dos sentidos atribuídos ao ensino da Sociologia em diferentes contextos (PACHECO FILHO, 1994; GIGLIO, 1999; GUELFY, 2001), tendo sido enriquecidos nas últimas décadas com pesquisas sobre manuais (MEUCCI, 2000; SARANDY, 2004), representações de professores e alunos de Sociologia (PENTEADO, 1981; SANTOS, 2002; RESES, 2004), funções do ensino de Sociologia e problemas de definições de conteúdos e métodos (CORREA, 1993; GOMBI, 1998; MOTA, 2003). Entretanto, não se verificam análises que contemplem como esses espaços foram formados e a partir de quais sujeitos/agentes, ou seja, quem se movimentou, em quais sentidos, junto e a partir de quais estruturas/instituições para criar a possibilidade de constituição da Sociologia como disciplina escolar. Também tem sido comum nos estudos sobre o ensino das Ciências Sociais/Sociologia na educação superior o desvio do problema da dicotomia na formação do bacharelado e do licenciado, da formação para a pesquisa e da forma-

ção para o magistério no Ensino Médio (BOMENY; BIRMAN, 1991; PESSANHA; VILLAS BÔAS, 1995; WERNECK VIANNA et al., 1994, 1995, 1998). Dessa forma, não se investiga a conexão entre os dois problemas: o da constituição das Ciências Sociais/Sociologia como disciplinas escolares e o da formação de professores para lecionarem essas disciplinas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Evidentemente que são processos diferentes, que em diversos momentos se articulam; por exemplo, nos cursos de Ciências Sociais, disseminam-se, sim, discursos pedagógicos, mesmo que os docentes não tenham consciência disso ou que explicitem essa dimensão de suas práticas. Nos trabalhos de orientação de monografias, dissertações e teses, os docentes universitários estão formando pesquisadores e professores, notadamente para o Ensino Superior. Werneck Vianna et al. (1994, 1995, 1998) destacam essa tendência nas Ciências Sociais, no Brasil, em levantamentos efetuados nos cursos de graduação e de pós-graduação. Assim, os autores destacam que a formação nas Ciências Sociais estaria mais vinculada ao ensino, à formação para o ensino nos cursos de graduação, do que à pesquisa.

O ensino das Ciências Sociais/Sociologia nas escolas de Ensino Fundamental e Médio não logrou ser uma preocupação nos cursos de Ciências Sociais. O levantamento que Amaury Moraes (2003) fez para o artigo *Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato* evidencia esse fato, demonstrando que a intermitência da Sociologia nos currículos do Ensino Médio foi acompanhada da intermitência nas reflexões no interior da comunidade das Ciências Sociais, provocando um mal-estar com relação à licenciatura.

O descaso dos estudos diante da necessidade de elaboração de explicações articulando os dois eixos, Ensino Superior e Ensino Médio, ajuda a evidenciar o quanto existem *divisões* claras entre os problemas do ensino e da pesquisa e, portanto, da formação para a pesquisa e para o ensino. A ideia ou a imagem de fronteiras é instigante porque revela que aquilo que seria apenas uma diferença entre dimensões (ensino e pesquisa) de um campo tornou-se uma *divisão* e uma *distinção*. Assim, os elementos internos ao campo das Ciências Sociais, que poderiam ajudar a explicar o problema da constituição dessas ciências em disciplinas nas escolas, não são investigados mais profundamente. As conexões e interconexões entre agentes do campo acadêmico e do campo escolar, que têm em comum identificar-se com o campo das Ciências Sociais, não têm sido

exploradas nos estudos sobre o seu ensino, seja no nível médio, seja no nível superior.

Alguns princípios já foram estabelecidos nos estudos sobre a história e a constituição do campo das Ciências Sociais, tais como: contexto histórico, condições sociais e econômicas, atores/autores protagonistas, pensamentos hegemônicos, constituição do campo de pesquisa como elementos já incorporados nos estudos das histórias das ciências, das ideias, dos intelectuais e na Sociologia do conhecimento (FERNANDES, 1980; MICELI, 1989, 1995). Entretanto, esses princípios necessitam de mais uma camada no processo de formação dos campos científicos e educacionais, como, por exemplo, as instituições de ensino, a legitimação e a institucionalização do ensino das disciplinas. Mesmo sem um aparato de pesquisa, a dimensão do ensino precisa ser levada em consideração em sua vertente de produção e reprodução dos agentes da ciência e da pesquisa, e na vertente da reprodução nos níveis escolares mais básicos, ou seja, a ciência como cultura escolar também¹.

3. A situação da Sociologia nos currículos do Ensino Médio como resultado da movimentação dos agentes nos campos da educação, das Ciências Sociais e das burocracias governamentais

Vivemos um período de expansão da disciplina e de seus conteúdos nos currículos escolares desde a década de 1980. Notadamente, após 1984, em alguns estados do País e, após 1996, em todo o País. Como antecedentes da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) de 1996, temos iniciativas dos Estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, que, na década de 1980, realizaram reestruturações curriculares no que se chamava Segundo Grau e atualmente é denominado de Ensino Médio. Tais reestruturações procuravam adequar os currículos aos tempos de redemocratização e os *textos recontextualizados* nos órgãos oficiais refletiram a produção

¹ Somando-se artigos em periódicos e capítulos de livros, temos 90 textos sobre a temática entre 1942 a 2009, sessenta e sete anos. Somando-se os 16 trabalhos desenvolvidos em pós-graduação, resultam 106 textos nesse mesmo período, com uma média de 1,5 trabalho por ano; mas na verdade a produtividade aumentou entre 1996 e 2009 ou nos últimos treze anos (SILVA, 2009).

da crítica ao regime militar nos centros de pesquisa das universidades. Existia uma crítica contundente à obrigatoriedade do ensino profissionalizante no Segundo Grau e às concepções tecnicistas dos currículos de modo geral. Assim, as equipes que assumiram as tarefas de reformas da educação nos Estados procuraram retomar o Ensino Médio propedêutico ou o Ensino Médio integrado (ensino geral e profissionalizante ao mesmo tempo).

No Rio de Janeiro, o processo inicia-se em 1991, com encontros para estabelecer regras sobre o ensino de Sociologia, uma vez que a constituição do Estado do Rio de Janeiro, de 1989, tornava essa disciplina obrigatória. No Espírito Santo, o processo se iniciou em 1994, em torno da elaboração de leis que tornassem a disciplina obrigatória. Os debates se estenderam até 2001, quando foi derrubado o veto do governador José Ignácio Ferreira ao projeto de lei estadual que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, Lei nº 6.649, de 11 de abril de 2001. Porém, ao contrário do que se esperava, a aprovação da lei não teve maior efeito, talvez somente pela desmobilização dos que estavam comprometidos com a implantação da disciplina, situação agravada pelo fato de 2002 ter sido ano eleitoral.

No Pará, também, a Constituição Estadual incluiu a Sociologia obrigatoriamente nos currículos e desde então tem ocorrido a expansão da disciplina nas escolas. Podemos identificar uma série de movimentos em torno de reformulações curriculares em diferentes unidades do País, que vão persistir, como rotina, a cada início de novos governos, numa eterna “modernização” da educação. Até aqui a questão da Sociologia no Ensino Médio estava pautada mais em debates locais, nos Estados. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, impulsionará o debate para o âmbito nacional.

No Paraná, ocorreu um concurso público para professores de Sociologia e publicaram-se as Propostas de Conteúdos de Sociologia em 1994 e 1995.

Assim, observou-se a produção de diretrizes curriculares, livros didáticos, dissertações de mestrado e artigos sobre esses processos. Tais iniciativas ajudaram a elaborar mais problemas e desafios para o ensino de Sociologia. Obrigaram agentes das universidades a se dedicarem a essa temática, notadamente à formação de professores para o Ensino Básico e à assessoria junto às secretarias de Estado, junto ao MEC, entre outros.

Note-se que, conforme o debate foi sendo adensado por diversos agentes oriundos de sindicatos de sociólogos, sindicatos de professores da educação básica, professores universitários, professores do Ensino Médio, associações científicas (como a SBS), órgãos internos das universidades, mais demandas foram atendidas e tantas outras foram criadas. Um exemplo foi a inclusão da Sociologia e/ou dos seus conteúdos nas provas de vestibulares. A partir de 1997, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, a partir de 2003, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A Universidade Federal do Paraná (UFPR) aprovou a inclusão da sociologia nas provas de vestibular, a partir de 2007. Várias universidades e faculdades estão em processo de mudança do estilo e dos conteúdos de suas provas de vestibular, indicando a Filosofia e a Sociologia como conteúdos a serem cobrados nos concursos de ingresso.

Para cada *ganho* de espaço, outras demandas surgiram, tais como: necessidade de diretrizes e orientações para seleção de conteúdos e métodos de ensino, de materiais didáticos, de professores capacitados, de incremento nas licenciaturas dos cursos de Ciências Sociais, de espaços de formação continuada nas universidades, de elaboradores de questões para as provas de vestibulares, de concursos públicos para professores da disciplina, de professores de Sociologia para as burocracias educacionais, entre tantas outras demandas e desafios que se multiplicaram a partir dessa expansão crescente após 1996.

Entretanto, conhecer o campo de luta, que é o currículo, nos ajuda a entender que toda essa expansão não significa consolidação definitiva da disciplina ou de seus conteúdos nas escolas. Lembrar de que como vem ocorrendo a legalização e a legitimação possibilita uma postura mais comedida diante do processo. Postura comedida no sentido de reconhecer que ainda temos que estar atentos às reformas educacionais, mudanças curriculares e alterações na conjuntura política do País e dos Estados. Além disso, é sensato admitir que temos que estruturar as áreas de metodologia e estágio nos departamentos de educação e de ciências sociais para garantir a formação inicial e continuada dos professores, nós temos que multiplicar a produção de materiais didáticos, negociar concursos públicos para professores licenciados na área, desenvolver a pesquisa sobre o ensino da Sociologia, entre outras tarefas.

A compreensão sobre o campo de lutas em torno dos currículos pode ser ampliada quando observamos o processo de normatização

da Sociologia como disciplina a partir da Lei 9394/96 (LDBEN), art. 36, §1º, inciso III (“§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”). A regulamentação desse artigo deu-se com muita discussão e reflexão no interior do Conselho Nacional de Educação. A primeira regulamentação materializou-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98. Tais Diretrizes pretendiam que os sistemas de ensino estaduais estruturassem seus currículos de maneira mais flexível e que organizasse os saberes por áreas e não por disciplinas. Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 1999 propunham a divisão por grandes áreas, incluindo a Sociologia e a Filosofia nas Ciências Humanas e suas Tecnologias. No âmbito do parlamento tivemos a aprovação da lei do Deputado Federal Padre Roque, em 2001, e o veto do presidente da República Fernando Henrique Cardoso, sendo coerente com a concepção curricular da DCNEM (1998).²

Em 2003 se inicia um processo de reestruturação dos PCNEM, a partir do documento do MEC, de 2004, intitulado *Orientações Curricu-*

² O principal desfecho de todo o debate de oito anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, em torno da organização da educação nacional, deu-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996. Essa lei representou os conflitos de interesses entre projetos para o País, sendo vitorioso, naquela ocasião, um projeto de modernização dependente da dinâmica de mundialização do capital; isso significou garantir a flexibilização do sistema de ensino, criando um complexo aparato de divisão de tarefas que foram totalmente descentralizadas entre os sistemas municipais e estaduais. A ideia de autonomia no sentido liberal da gestão de cada unidade e de cada sistema no âmbito da educação foi usada e abusada no processo de configuração da estrutura e da cultura do ensino, desde o financiamento até os currículos. A regulamentação da LDB de 1996 em termos de currículos está em curso até os dias atuais, mas foi efetivada e acelerada de 1997 a 2001, com a elaboração de Parâmetros e Diretrizes. Sendo assim, quando o MEC e a Presidência da República depararam-se com a aprovação da lei que obrigava o ensino de Filosofia e de Sociologia nas escolas do nível médio, não titubearam em manter a prerrogativa de uma educação voltada para habilidades cognitivas primárias e competências sociais adaptativas aos novos tempos de desregulamentação das relações trabalhistas e econômicas, não aprovando a lei. O sentido do veto de Fernando Henrique Cardoso deve ser compreendido no contexto mais complexo de toda a política econômica e educacional dos oito anos de seu governo, não se admitindo explicações ligeiras e simplistas. Para maiores esclarecimentos, ler Moraes (2004, p. 105-111).

lares do Ensino Médio, demonstrando um novo patamar de definições de princípios para a reformulação curricular e, conseqüentemente, para o ensino de Sociologia. Nesse documento, Amaury Moraes, Elizabeth Guimarães e Nelson Tomazi, elaboraram uma crítica aos PCN-Sociologia e às DCNEM, pontuando novas posições sobre o papel da Sociologia nos currículos do Ensino Médio. Eles defendem que a Sociologia seja compreendida como disciplina do núcleo comum do currículo e que se faça um esforço de elaboração de propostas de conteúdos e de metodologias de ensino sintonizadas com os sentidos do Ensino Médio, da juventude e das escolas, ou seja, propostas adequadas aos propósitos de formação dos adolescentes, jovens e adultos que estarão no Ensino Médio nos próximos anos.

Como resultado desse processo de redefinição constante dos currículos do Ensino Médio desde os anos de 1980, o debate chegou a uma fase de crítica ao modelo de currículo das competências, mas não unívoca. O material organizado por Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto (2004), *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*, contém inúmeros textos de vários educadores e pesquisadores brasileiros, levantando elementos para delinear um Ensino Médio que rompa com a dualidade entre formação geral e para o trabalho, até agora, predominante em nosso País. Além disso, há vários textos reforçando a necessidade de superação das DCNEM (1998) e dos PCNEM (1999). O próprio texto já mencionado, elaborado por Amaury Moraes, Nelson Tomazi e Elizabeth Guimarães, publicado no documento *Orientações Curriculares do Ensino Médio*, constitui-se em uma proposta de rompimento com os PCNEM e, sobretudo, com as DCNEM. Há uma compreensão de que a Sociologia só será uma disciplina escolar em um modelo curricular que valorize as ciências de referências.

Essa equipe de elaboradores das novas Orientações Curriculares Nacionais provocou um debate no interior do MEC. Em 2005, Moraes (2007) elaborou um Parecer detalhado sobre a legislação educacional, desde a LDB de 1996 até as DCNEM (1998). Nesse Parecer consegue explicitar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 não estavam cumprindo a LDB, pois não garantiam que os currículos oferecessem, de fato, os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, apenas como temas transversais.³

³ Em 24/11/2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, de 15 de novembro de 2005, pelo qual o Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação encaminhou, para apreciação, documento anexado sobre as *Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio*, elaborado pela Secretaria, com a participação de representantes de várias entidades.

Esse *Parecer* (MORAES, 2007) entrou na pauta das reuniões da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em abril de 2006. Um amplo debate disseminou-se pelo País, alimentado pelas diferentes associações sindicais e científicas de sociólogos e filósofos, com o intuito de sensibilizar os conselheiros.

No dia 7 de julho de 2006, a Câmara de Educação Básica aprovou por unanimidade o *Parecer 38/2006* que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias. A *Resolução nº 4*, de 16 de agosto de 2006, alterou o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas curriculares obrigatórias. Ainda em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Sociologia, aperfeiçoando o texto publicado em 2004⁴.

O impacto dessas modificações legais em cada Estado deverá ser estudado e avaliado com maior cuidado. Entretanto, alguns estados questionaram a validade dessas mudanças nas DCNEM, como por exemplo, o Estado de São Paulo que resistiu a essa determinação e segue implementando outra concepção de currículo coerente com o espírito das DCNEM desde sua elaboração em 1997 e 1998. Dessa forma, evidencia-se que a composição do campo oficial de recontextualização pedagógica é, de fato, uma operação complexa, multifacetada, diferenciada em cada Estado do País. Todo esse aparato, o campo oficial da recontextualização pedagógica, é um campo de lutas e disputas em torno de projetos educacionais extremamente diversos. O Estado do Rio Grande do Sul também consultou o Conselho Estadual e titubeou, adiando ao máximo a implantação de medidas que efetivassem a inclusão da Filosofia e da Sociologia. Na verdade, a maioria dos Estados foi cautelosa na implementação das medidas e consultou o CNE sobre o modo como deveria organizar

⁴ Paralelamente às movimentações no Legislativo e nas burocracias educacionais, a discussão foi sendo reintroduzida em nossas sociedades científicas, como a Associação Nacional de Pós Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) e a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) que realizou, junto com a USP, o 1º Seminário Nacional de Ensino de Sociologia, nos dias 28 de fevereiro a 2 de março de 2007 na Faculdade de Educação da USP. Criou-se, em junho de 2007, a Comissão de Ensino de Sociologia no Congresso da SBS em Recife e mantém-se o GT Ensino de Sociologia entre outras tantas atividades. Além disso, o Sinesp e a Apeoesp organizaram o 1º Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia e de Filosofia, em julho de 2007, em São Paulo, com a participação de cerca de 800 pessoas.

os currículos, o tempo de adaptação e implantação. Cumpre destacar que nem todos questionaram a validade da medida, pois já vinham incluindo a Filosofia e a Sociologia nos currículos, notadamente o Distrito Federal, Pará, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso, Goiás, Rio de Janeiro⁵, entre outros.

Esse tipo de comportamento dos sistemas estaduais de educação provocou uma reação das entidades de sociólogos, sobretudo do Sindicato dos Sociólogos de São Paulo e da Federação Nacional de Sociólogos, que se articularam com deputados e senadores no sentido de aprovar uma lei que obrigasse definitivamente o ensino das duas disciplinas e resolvesse, de uma vez, as dúvidas sobre a mudança nas DCNEM, realizadas em 2006. O projeto de lei ordenou a inclusão das duas disciplinas nas três séries do Ensino Médio. A Lei nº 11.684/08, que altera o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, foi sancionado em 2 de junho de 2008. Recentemente, o CNE regulamentou o modo de implantação da Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio pela Resolução nº 01, de 15 de maio de 2009, ordenando que se conclua a efetivação dessa medida até 2011.

4. Síntese da trajetória da disciplina nos currículos e consequências metodológicas para o ensino da Sociologia: lições para as aulas

No primeiro semestre de 2009 assistimos à implantação da Sociologia em todas as escolas de ensino médio de todos os estados do país⁶. Há variações no modo como cada burocracia organizou

⁵ Esses Estados citados elaboraram Diretrizes Curriculares ou Propostas de Conteúdos Oficiais para a Sociologia no Ensino Médio nas décadas de 1980, 1990 e 2000, cito alguns Estados e as datas dos documentos entre parênteses: Pará (1987); Amapá (1994); Paraná (1994, 2006, 2009); Distrito Federal (2000); Santa Catarina (1998); Mato Grosso (1997); Minas Gerais (1990; 2008); São Paulo (1986; 1990, 2008); Rio de Janeiro (1997; 2005). Coordenamos uma pesquisa ainda em fase inicial sobre as propostas curriculares de Ciências Sociais/Sociologia para o Ensino Médio nos Estados do País e já pudemos observar que, desde a década de 1980 várias propostas foram elaboradas nos Estados. Depois da promulgação da LDB de 1996, esse processo foi acelerado.

⁶ A Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) realizou o I Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, nos dias 25 a 27 de julho de 2009 na UFRJ (participação de cerca de 300 pessoas) e manteve o GT Ensino de Sociologia no seu Congresso bianual, realizado na sequência e que comemorou os 60 anos de existência da entidade.

as grades curriculares. Tem sido comum incluí-la com uma hora aula em cada série ou uma ou duas horas aulas em uma das séries, normalmente na terceira. Tendo em vista que as escolas têm autonomia relativa para definir suas grades curriculares, há escolas que a incluíram com duas horas aulas em cada série e estados como o Distrito Federal que desde 2000 padronizou o currículo e determinou a inserção da Sociologia e da Filosofia com duas horas aulas semanais em cada série (na primeira, segunda e terceira). O Estado de São Paulo decidiu inseri-la com uma hora aula em cada série e iniciou a elaboração de Cadernos de apoio aos professores e aos alunos, já produziram dois volumes referentes a cada uma das séries para professores e alunos⁷.

O Estado do Paraná, em conjunto com os professores fez revisões nas Diretrizes Curriculares de Sociologia de 2006 e publicou uma nova e ampliada em 2009. Também revisou o Livro Didático Público de Sociologia, escrito por vários professores da rede de ensino e publicado em 2006⁸.

Temos notícias de que na maioria dos estados há movimentação de produção de materiais didáticos para os alunos e/ou de apoio aos professores, instigando vários agentes da academia, das escolas, das burocracias a pensarem nas Ciências Sociais/Sociologia para os adolescentes, jovens e adultos matriculados em nossas escolas.

Desafiamos os professores a contribuírem com esses processos e, como sugestão metodológica de operação, com os conteúdos da *história do ensino das Ciências Sociais/Sociologia*, propomos duas ações pedagógicas, ambas baseadas nos seguintes pressupostos: do professor como intelectual e produtor de saberes sobre sua prática, sua escola, seus alunos e sua disciplina; do estudante como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa torna-se um instrumento interessante para o docente no seu tempo de elaboração das aulas e nas aulas junto com os alunos.

⁷ SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. CENP. *Caderno do Professor: sociologia, ensino médio - vários volumes*. Equipe Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Schrijnemaekers. São Paulo: SEE, 2009. A mesma equipe elaborou o Caderno do Aluno (dois volumes para cada série, totalizando, até julho de 2009, seis cadernos de alunos e seis cadernos dos professores).

⁸ Tanto as Diretrizes Curriculares como o Livro Didático Público de Sociologia podem ser acessados e copiados no sítio: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/>

SITUAÇÃO 1

Elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola. Todas as escolas no Brasil são obrigadas a elaborar seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). A cada dois anos, as secretarias de educação solicitam atualizações e sempre que o MEC e as próprias SEEDs lançam novas regulamentações sobre os currículos, formas de progressão dos estudantes, projetos e programas, as escolas têm que rever seus PPPs. Por exemplo, com as medidas que exigem a inclusão da Sociologia nos currículos, as escolas têm se obrigado a rever suas grades curriculares e, certamente, os professores de Sociologia deverão participar das reformulações. Como usar esse espaço para ajudar a escola a ampliar suas possibilidades de ações? Como inserir a Sociologia no projeto maior da escola? Como a história da disciplina poderia nos indicar conteúdos e metodologias? Quais as justificativas para o ensino de Sociologia? O que a história demonstra?

Não seria interessante fazer um levantamento sobre o ensino da Sociologia no município, no Estado e na escola? Essa disciplina já foi ensinada em outras épocas? Há programas de ensino na escola e/ou livros e materiais sobre esse ensino? Há diretrizes de conteúdos antigos e atuais? O que elas propõem?

A ideia central aqui é potencializar o conhecimento sobre a nossa *tradição* de ensino de Sociologia. Além disso, poderíamos extrair da memória construída mais justificativas e metodologias de legitimação da disciplina no interior da própria escola.

Além da história da disciplina na escola e/ou no Estado de atuação, é interessante colocar à disposição da escola os instrumentos de diagnósticos que os sociólogos dominam, ajudando os demais agentes na realização de uma verdadeira análise da situação da escola e dos estudantes para subsidiar a criação do *projeto político-pedagógico* da unidade educativa.

SITUAÇÃO 2

Poder-se-ia pensar em pesquisas sobre a *memória da Sociologia* junto com os alunos, que se mobilizariam para questionar seus pais, familiares, vizinhos, colegas de trabalho sobre as representações que fazem da Sociologia, se já ouviram algo sobre essa ciência, o que ouviram ou aprenderam sobre ela. Na própria escola, os estudantes possibilitariam a elaboração de instrumentos, enquetes sobre as expectativas em torno da disciplina e sobre como professores de

outras áreas tiveram contato com esses conteúdos, enfim, há que se imaginar formas de também contar com os alunos na construção e/ou apropriação da história e da memória do ensino de Sociologia nas diferentes regiões e escolas do País.

Livros e textos para as atividades na escola

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CRONOS. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal: UFRN, v. 8, n. 2, jul./dez. 2007. (publicado em 2008). Dossiê Ensino da Sociologia no Brasil. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/cronos/actual.html>>. Acesso em: 28 ago. 2009.

HANDEAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia vai à Escola**: História, Ensino e Docência. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2009.

MEDIAÇÕES. Revista de Ciências Sociais do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, v. 12, n. 1, jan./jun. 2007. (publicado em 2008). Dossiê Ensino de Sociologia. Disponível em: <http://www2.uel.br/revistas/mediacoes/mediacoes_v12n1_2007.htm>. Acesso em: 28 ago. 2009.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos [1900-1948]. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – IFCH-Unicamp, Campinas, 2000.

PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. (Org.). **Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio**. Maceió: Edufal, 2007.

RESES, Erlando da Silva. ...**E com a Palavra**: Os Alunos – Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio [2002-2003]. Brasília, DF: UnB, 2004.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio**: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal [1997-2002]. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Sociologia. In: SILVEIRA, Ronie A.; GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Humanidades**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 27-48.

Referências

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 20, p. 75-110, nov. 2003.

BOMENY, Helena M. B. Educação Moral e Cívica: uma experiência de socialização política. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 151-170, 1980.

_____; BIRMAN, Patrícia (Org.). **As assim chamadas Ciências Sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, 1991.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1997.

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

CAJU, Andréia Vânia Ferreira. **Análise da disciplina Sociologia na Educação Profissional: reflexões a partir de um estudo de caso**. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Seropédica, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, Semtec, 2004.

CORREA, Lesi. **A Importância da disciplina Sociologia, no currículo de 2º. Grau: a questão da cidadania, problemas inerentes ao estudo da disciplina em 2 escolas oficiais de 2º. Grau de Londrina-PR**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

CRONOS. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal: UFRN, v. 8, n. 2, jul./dez. 2007. Dossiê Ensino da Sociologia no Brasil. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/cronos/atual.html>>. Acesso em: 28 ago. 2009.

ERAS, Lígia Wilhelms. **O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio em Toledo/PR: entre angústias e expectativas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras Interdisciplinar em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

GIDDENS, Anthony. Notas Críticas: Ciência Social, História e Geografia. In: _____. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 287-300.

GIGLIO, Adriano Carneiro. **A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil - Anos 40 e 50**. 1999. 88 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - IUPERJ, Rio de Janeiro, 1999.

GLEESON, D; WHITTY, G. **O ensino das Ciências Sociais: inovações no ensino secundário**. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

GOMBI, Rosemary Batista de Oliveira. A Disciplina sociologia no ensino médio e sua contribuição para a formação da cidadania. In: BERBEL, Neusi A. Navas.

Metodologia da Problematização: experiências com questões do Ensino Superior, Ensino Médio e Clínica. Londrina: EDUEL, 1998. p. 197-232.

GUELFY, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina Escolar no Ensino Secundário Brasileiro: 1925-1942.** 2001. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

HANDEFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia vai à Escola:** História, Ensino e Docência. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2009.

LIEDKE FILHO, Enno Dagoberto. Sociologia brasileira: tendências institucionais e epistemológico-teóricas contemporâneas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 216-245, jan./jun. 2003.

MACHADO, Celso de Souza. **O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira:** levantamento preliminar. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MACHADO, Olavo. **O Ensino de Ciências Sociais na Escola Média.** 1996. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARTINS, Carlos Benedito et al. Mestres e doutores em Sociologia. **BIB:** Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n. 53, p. 119-142, 2002.

_____. **A Pós-graduação e os cursos de Sociologia no Brasil.** Brasília: Ed. UnB, 1995. p. 35-54.

MEDIAÇÕES. Revista de Ciências Sociais do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, v. 12, n. 1, jan./jun. 2007. (publicado em 2008). Dossiê Ensino de Sociologia. Disponível em: <http://www2.uel.br/revistas/mediacoes/mediacoes_v12n1_2007.html>. Acesso em: 28 ago. 2009.

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.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil:** os primeiros manuais e cursos. 2000. 157 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – IFCH-Unicamp, Campinas, 2000.

_____. **Sociologia para normalistas:** a experiência docente de Gilberto Freyre na Escola Normal Oficial de Pernambuco (1929-1930). Trabalho apresentado no XII Congresso Brasileiro de Sociologia, Belo Horizonte, 2005.

MICELI, Sérgio. Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais. In: _____. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil.** São Paulo: Vértice, 1989. v. 1.

_____. O cenário institucional das Ciências Sociais no Brasil. In: _____. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil.** São Paulo: Sumaré, 1995. v. 2.

MONTYSUMA, Hildo Cezar Freire. **Por um projeto de currículo científico para o ensino médio no Brasil**. Curitiba: SEED, 2005.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, maio 2003.

_____. O Veto: o sentido de um gesto. **Boletim Sinsesp**, São Paulo, p. 10-12, nov. 2001.

_____. O Veto: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 105-111.

_____. Parecer sobre o Ensino de Filosofia e de Sociologia. *Mediações*, Revista de Ciências Sociais do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, v. 12, n. 1, jan./jun. 2007. Dossiê Ensino de Sociologia. Disponível em: <http://www2.uel.br/revistas/mediacoes/mediacoes_v12n1_2007.html>. Acesso em: 28 ago. 2009.

_____; GUIMARAES, Elisabeth Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2004. p. 343-372.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. **Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio**: formação ou exclusão da cidadania e da crítica? 2003. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2003.

_____. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, 2005.

NIDELCOFF, M. T. **As Ciências Sociais na Escola**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NOGUEIRA, Oracy. A Sociologia no Brasil. In: FERRI, M. G.; MOTOYAMA, S. (Org.). **História das Ciências no Brasil**. São Paulo: EPU, 1981. p. 181-234.

OLIVEIRA, Márcio de (Org.). **As Ciências Sociais no Paraná**. Curitiba: Protexto, 2006.

PACHECO FILHO, Clovis. **Diálogo de surdos**: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu Ensino no Brasil [1850-1935]. 1994. 1085 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PAOLI, Niuvenius J. **As relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 50/60 a partir das histórias e produções intelectuais de quatro personagens**: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão e Oracy Nogueira. 1995. 554 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. **Licenciaturas:** o discurso e a realidade. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 147-151, 1988.

PASSERON, Jean-Claude. **O Raciocínio Sociológico:** o espaço não-popperiano do raciocínio natural. Tradução Beatriz Sidou. Petrópolis: Vozes, 1995.

PAVEI, Katiuci. **Ciências Sociais/Sociologia na escola:** Problematizando saberes docentes e a formação de professores/professoras. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **A formação do profissional professor:** a questão da relação entre docência e ciência. Curitiba: UFPR/Prograd, 1994. (Graduação em Debate, n. 3).

_____. O Sociólogo como professor no ensino de 1º. e 2º. Grau. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 85-96, 1981.

PERUCCHI, Luciane. **Saberes Sociológicos nas escolas de nível médio sob a Ditadura Militar:** os livros didáticos de OSPB – Organização Social e Política do Brasil. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PESSANHA, Eliana; VILLAS BÔAS, Glaucia (Org.). **Ciências Sociais:** ensino e pesquisa na graduação. Rio de Janeiro: J. Editora, 1995.

PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. (Org.). **Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio.** Maceió: Edufal, 2007.

RESES, Erlando da Silva. **...E com a Palavra:** Os Alunos. Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio. Brasília, DF: UnB, 2004.

RIOS, Jose Arthur. **Ciências Sociais (verbete).** In: DICIONÁRIO de Ciências Sociais. São Paulo: FGV, 1986.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio:** O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal. 2002. 170 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola:** um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

_____. Sociologia. In: SILVEIRA, Ronie A.; GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Humanidades.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 27-48.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **A presença do tema “Ensino de Sociologia” em periódicos e pesquisas no Brasil.** Disponível em: <<http://www2.uel.br/grupo-estudo/gaes/>>. Acesso em: 28 ago. 2009.

_____. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar:** as configurações do ensino das Ciências Sociais/sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002). 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TAKAGI, Cassiana Tieme Tedesco. **Ensinar sociologia: análise dos recursos de ensino na escola média.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VILLAS BÔAS, Gláucia (Org.). **A importância de dizer não e outros ensaios sobre a recepção da Sociologia em escolas cariocas.** Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa Social/IFCS/UFRJ, 1998. (Iniciação Científica, n. 8).

WERNECK VIANNA, Luiz et al. Cientistas sociais e vida pública. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, p. 383, 1994.

_____ et al. **As Ciências Sociais no Brasil: a formação de um sistema nacional de ensino e pesquisa.** *BIB: Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 40, p. 27-63, 1995.

_____ et al. Doutores e Teses em Ciências Sociais. **Dados**. Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 453-516, 1998.

QUADRO-RESUMO - A SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS – 1891/2008 (MARIO BISPO SANTOS, COMPLETADO POR ILEIZI)

1. (1891 -1941) – INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

1891 – A Reforma Benjamin Constant propõe, pela primeira vez no Brasil, a Sociologia como disciplina do ensino secundário.

1901 – A Reforma Epiácio Pessoa retira oficialmente a Sociologia do currículo, disciplina esta que nunca chegou a ser ofertada.

1925 – A Reforma Rocha Vaz coloca novamente a Sociologia como disciplina obrigatória do curso secundário, no 6º ano. Como decorrência dessa Reforma, ainda em 1925, a Sociologia é ofertada aos alunos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, tendo como professor Delgado Carvalho.

1928 – A Sociologia passa a constar dos currículos dos cursos normais de estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, onde foi ministrada por Gilberto Freyre, no Ginásio Pernambucano de Recife.

1931 – A Reforma Francisco Campos organiza o ensino secundário num ciclo fundamental de cinco anos e num ciclo complementar dividido em três opções destinadas à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, de Ciências Médicas e de Engenharia e Arquitetura. A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares.

1933 – Criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.

1934 – Fundação da Universidade de São Paulo, que conta com Fernando de Azevedo como o primeiro diretor de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e como catedrático de Sociologia.

1935 - Introdução da disciplina Sociologia no curso normal do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis com o apoio de Roger Bastide, Donald Pierson e Fernando de Azevedo.

1942 – A Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do curso normal.

2. (1942-1981) AUSÊNCIA DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA

1949 – No Simpósio *O Ensino de Sociologia e Etnologia*, Antônio Cândido defende o retorno da Sociologia aos currículos da escola secundária.

1954 – No Congresso Brasileiro de Sociologia, em São Paulo, Florestan Fernandes discute as possibilidades e limites da Sociologia no ensino secundário.

1961 – Aprovação da Lei 4.024, de 20 de dezembro, a primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada no País. A LDB manteve a divisão do Ensino Médio em dois ciclos: ginásial e colegial.

1962 – O Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam *Os novos currículos para o ensino médio*. Neles constavam o conjunto das disciplinas obrigatórias, a lista das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas. Sociologia não constava de nenhum dos três conjuntos.

1963 – Resolução nº 7, de 23 de dezembro, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, na qual a Sociologia estaria presente como disciplina optativa nos cursos clássicos, científico e eclético.

1971 – Lei nº 5.692, de agosto, a Reforma Jarbas Passarinho que torna obrigatória a profissionalização no ensino médio. A Sociologia deixa também de constar como disciplina obrigatória do curso normal.

3. (1982-2001) REINSERÇÃO GRADATIVA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

1982 – Lei 7.044, de 18 de outubro, que torna optativa para escolas a profissionalização no ensino médio.

1983 – Associação dos Sociólogos de São Paulo promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro.

1984 – A Sociologia é reinserida nos currículos das escolas de São Paulo.

1986 – A Sociologia passa a constar dos currículos das escolas do Pará e do Distrito Federal.

1989 – A Sociologia torna-se disciplina constante da grade curricular das escolas do Pernambuco, Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. A constituinte mineira e fluminense tornam obrigatório o ensino de Sociologia.

1996 – Nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394, de 20 de dezembro, na qual, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania.

1997 – A Sociologia torna-se disciplina obrigatória do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia.

1998 – Aprovação do Parecer nº 15, de 1º de junho, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

1999 – Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

2000 – No novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal, a Sociologia aparece como disciplina obrigatória das três séries do ensino médio, com carga semanal de duas horas-aula.

2001 – Vetado pelo Presidente da República, o projeto de lei do Deputado Padre Roque, do Partido dos Trabalhadores do Paraná, que torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas.

2001 – Veto presidencial em apreciação no Congresso Nacional.

2003 – Inicia-se nova equipe no MEC e nas secretarias de ensino médio e ensino profissionalizante (Governo de Luiz Inácio Lula da Silva – LULA, 2003-2006).

UEL introduz Sociologia nas Provas do Vestibular.

2004 – Forma-se uma equipe para rever os PCNEM. O MEC solicita às sociedades científicas a indicação de intelectuais ligados ao ensino para reformularem os PCNEM. Amaury Moraes e sua equipe inicia a elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Sociologia.

2005 – Amaury Moraes elabora o Parecer que questiona as DCNEM e encaminha ao MEC que encaminha ao CNE.

Cria-se o Grupo de Trabalho GT Ensino de Sociologia na Sociedade Brasileira de Sociologia e ocorrem duas sessões especiais sobre as questões do ensino no Congresso em Belo Horizonte.

2006 – O CNE analisa a matéria e vota favorável ao Parecer e à mudança das DCNEM, tornando a Filosofia e a Sociologia componentes ou disciplinas curriculares obrigatórias em ao menos uma série do Ensino Médio.

2007 – Vários estados da federação questionam essa medida junto ao CNE e aguardam o debate antes de implementarem; foram os casos de SP e RS. A maioria dos estados continuou a implantação da disciplina, elaborando diretrizes curriculares estaduais, realizando concursos públicos para professores de Sociologia e estruturando materiais didáticos.

A SBS realiza junto com a USP o 1º Seminário Nacional de Ensino de Sociologia nos dias 28 de fevereiro a 2 de março, na Faculdade de Educação da USP. Cria-se a Comissão de Ensino de Sociologia no Congresso da SBS em Recife e mantém-se o GT Ensino de Sociologia, entre outras tantas atividades.

O Sinesp e a Apeosp organizam o 1º Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia e de Filosofia, em julho, em São Paulo, com a participação de cerca de 800 pessoas.

UFPR introduz Sociologia nas provas do Vestibular.

A Editora Escala cria a Revista mensal Sociologia: Ciência & Vida, revista vendida na maioria das bancas do País.

2008 – Diante das resistências de alguns estados em acatar a mudança das DCNEM o Sindicato dos Sociólogos de São Paulo – Sinesp liderou mais um movimento de pressão pela aprovação da lei que obriga o ensino de Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio, no Congresso e Senado Federal. Em 2 de junho de 2008, o Presidente da República em exercício, José de Alencar, assinou a lei 11.684.

A UFRN, com o apoio da SBS realiza o 1º Seminário Nacional de Educação e Ciências Sociais, nos dias 18 e 19 de abril, em Natal.

A FE-UFRJ, com o apoio do MEC e SBS, realizou o 1º Encontro Estadual sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica, no Rio de Janeiro, em 19 a 21 de setembro de 2008.

A FCS da UFG, realizou o 5º Seminário sobre Sociologia no Ensino Médio, em Goiânia-GO, em setembro de 2008

2009 – O CNE regulamenta o modo de implantação da Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, ordenando que se conclua a efetivação dessa medida até 2011.

A SBS realiza o 1º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, nos dias 25 a 27 de julho na UFRJ (participação de cerca de 300 pessoas) e mantém o GT Ensino de Sociologia no seu Congresso bianual, realizado na sequência e que comemorou os 60 anos de existência da entidade.

A FCS da UFG, realizou o 6º Seminário sobre Sociologia no Ensino Médio, em Goiânia-GO, em setembro de 2009.

Capítulo 2

Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia

Amaury Cesar Moraes*

Elisabeth da Fonseca Guimarães**

Introdução

O objetivo deste texto é fazer uma leitura complementar do documento das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Sociologia*, daqui para frente OCEM-Sociologia, especificamente no que se refere aos componentes das propostas para se ensinar a disciplina no nível médio. A intenção é discutir o documento OCEM, levantando questões e possibilidades em torno do ensino da disciplina. É um texto dirigido aos professores que estão lecionando Sociologia no Ensino Médio e, como tal, se propõe a analisar e ampliar alternativas para a prática docente. A partir das OCEM-Sociologia, serão discutidos, num primeiro momento, os *princípios epistemológicos* que caracterizam a pesquisa e o ensino das Ciências Sociais, quais sejam, *estranhamento* e *desnaturalização*; na sequência, vamos examinar os *princípios metodológicos* que orientam o ensino da disciplina, verificáveis em três recortes – conceitos, temas e teorias –, sem deixar de discutir também a pesquisa como *princípio transversal*. Na parte final, vamos examinar alguns exemplos de recursos didáticos, concentrando-nos mais em aspectos metodológicos propriamente ditos.

* Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da USP.

** Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Uberlândia.

Princípios epistemológicos: estranhamento e desnaturalização

As OCEM-Sociologia indicam uma disposição necessária – dois fundamentos, perspectivas, ou princípios epistemológicos – para o desenvolvimento do ensino da Sociologia no Ensino Médio: *estranhamento* e *desnaturalização*.

Estranhamento

Estranhamento é o ato de estranhar no sentido de admiração, de espanto diante de algo que não se conhece ou não se espera; por achar estranho, ao perceber (alguém ou algo) diferente do que se conhece ou do que seria de se esperar que acontecesse daquela forma; por surpreender-se, assombrar-se em função do desconhecimento de algo que acontecia há muito tempo; por sentir-se incomodado ou ter sensação de incômodo diante de um fato novo ou de uma nova realidade; por não se conformar com alguma coisa ou com a situação em que se vive; não se acomodar; rejeitar.

Estranhar, portanto, é espantar-se, é não achar normal, não se conformar, ter uma sensação de insatisfação perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia. Estranhamento é espanto, relutância, resistência. Estranhamento é uma sensação de incômodo, mas agradável incômodo – vontade de saber mais e entender tudo –, sendo, pois, uma forma superior de duvidar. Ferramenta essencial do ceticismo.

Problematizar um fenômeno social é fazer perguntas com o objetivo de conhecê-lo: “– Por que isso ocorre?” “– Sempre foi assim?” “– É algo que só existe agora?” Por exemplo: quando hoje estamos frente à questão da violência, devemos perguntar: “– Houve violência em todas as sociedades? Como era a violência na Antiguidade? Em outros países, há a violência que vemos no nosso cotidiano? Há um só tipo de violência? Quais as razões para tais e quais tipos de violência?”

Estranhar situações conhecidas, inclusive aquelas que fazem parte da experiência de vida do observador, é uma condição necessária às Ciências Sociais para ultrapassar – ir além – interpretações marcadas pelo senso comum, e cumprir os objetivos de análise sistemática da realidade.

Desnaturalização

É muito comum no nosso cotidiano ouvirmos a expressão: “– Isso é natural”. Esta expressão nos remete à ideia de algo que sempre

foi, é ou será da mesma forma, imutável no tempo e no espaço. Em consequência, é por isso que também ouvimos expressões como: “– *É natural que exista a desigualdade social, pois afinal está na Bíblia e os pobres sempre existirão*”.

Assim, as pessoas manifestam o entendimento de que os fenômenos sociais são de origem natural, nem lhes passando pela cabeça que tais fenômenos são na verdade constituídos socialmente, isto é, historicamente produzidos, resultado das relações sociais.

Para desfazer esse entendimento imediato, um papel central que o pensamento sociológico realiza é a *desnaturalização* das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente de se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais.

Procurando fazer uma ponte entre o *estranhamento* e a *desnaturalização*, pode-se afirmar que a vida em sociedade é dinâmica, em constante transformação; constitui-se de uma multiplicidade de relações sociais que revelam as *mediações* e as contradições da realidade objetiva de um dado período histórico. É representada por um conjunto de ações que se caracterizam pela capacidade de alterar o curso dos acontecimentos, e provocar transformações no processo histórico. Os saberes sociológicos são construídos a partir da sistematização teórica e prática do processo social e a ação concreta dos homens delimita o campo de análise sociológica; além disso, a dinâmica da vida social oferece as ferramentas fundamentais para a sistematização do conhecimento.

Se o objeto de análise da Sociologia tem como foco principal a vida social, e todos nós fazemos parte desse objeto – seres sociais em ação e, ao mesmo tempo, protagonistas da análise sociológica –, como manter o *distanciamento* necessário para a apreensão científica do real?

Uma das respostas a esse questionamento está na postura inicial de atuação das Ciências Sociais, que supõe a superação do senso comum em direção a uma análise científica da sociedade. É o estranhamento diante de situações já consagradas como óbvias, familiares, naturais que caracteriza e confere especificidade às Ciências

Sociais. Estranhar o já conhecido, o tido como natural, permite que fenômenos aparentemente evidentes revelem dúvidas, contradições, desmandos e arbitrariedade em sua composição.

Esse processo de estranhamento, que é tarefa típica do pesquisador social, só é possível mediante o *distanciamento* do fenômeno social. Colocar-se à distância do fenômeno social – ainda que o mesmo faça parte da experiência de vida do pesquisador – é a possibilidade de *ultrapassar* os limites do senso comum – que supõe a naturalidade da cultura –, e *inquieta-se* com questões rotineiras e consagradas pela normalidade.

É essa propriedade das Ciências Sociais – olhar para além da realidade imediata –, que possibilita a dessacralização e desnaturalização dos fenômenos sociais, ao submetê-los a critérios científicos de análise: pois os fenômenos sociais não participam do sagrado – não são obras divinas –, nem da natureza – não são regidos por leis naturais –: *são humanos*.

É contribuição das Ciências Sociais, como a disciplina Sociologia para o nível médio, propiciar aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, *informada* pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor.

Princípios metodológicos: temas, teorias e conceitos

Os pressupostos metodológicos aqui apresentados foram construídos e têm sido experimentados no ensino de Sociologia no nível médio desde sempre: conceitos, temas, teorias. A pesquisa nem sempre é enfrentada, uma vez que muitos professores ou por dificuldades de formação ou por concepção, não a incorporam ao seu programa de curso. A rigor, cada um dos três primeiros pressupostos indica um caminho para o professor desenvolver o conteúdo programático. No entanto, é impossível trabalhar exclusivamente com um desses recortes sem que sejam feitas referências aos demais. Ainda que tenham características que os distingam, cada recorte,

ao ser escolhido pelos professores para desenvolver determinada unidade do programa de Sociologia, atua como condutor central do trabalho docente; porém, depende da presença dos outros para que a análise seja mais completa. A pesquisa, por sua vez, é a atividade básica para a construção do conhecimento científico, incluindo as Ciências Sociais, e é considerada por nós como sendo fundamental para a prática docente. É um procedimento que, como dissemos nas OCEM-Sociologia, pode complementar o trabalho expositivo do professor, sucedendo às aulas, exemplificando ou aprofundando empiricamente o que foi apresentado; ou pode, quando antecipa as aulas, provocar a curiosidade, o interesse, preparando o aluno para o que vai ser ensinado, sistematizado pelo professor. A integração desses quatro elementos, com ênfase dirigida àquele que o professor julgar mais apropriado para transmissão e reflexão sobre determinado conteúdo em sala de aula, informa a prática docente da disciplina no Ensino Médio.

Conceitos

O conceito é um registro linguístico da ciência, com que se propõe a definir terminologicamente um fenômeno, uma concepção, uma relação. É uma dimensão fundamental do trabalho científico e, ao ser trabalhado em sala de aula pelos professores, permite o domínio do vocabulário básico da linguagem sociológica. O emprego de um conceito reclama o conhecimento do contexto histórico e das condições ou razões também históricas que marcaram sua elaboração. As Ciências Sociais – Sociologia, Antropologia e Ciência Política –, assim como a Biologia ou a Geometria, têm seus conceitos-chaves materializados em linguagem particular. Esses são necessários e possibilitam a compreensão dos discursos acerca da realidade social propostos pelas Ciências Sociais. No Ensino Médio, os usados pelas Ciências Sociais precisam ser distinguidos do uso comum dado pelas definições dicionarizadas, de modo que o aluno perceba o tratamento específico desse campo científico dos problemas vivenciados no dia a dia.

No caso de o professor optar pelo conceito para desenvolver todo o conteúdo programático da disciplina ou mesmo de determinada unidade, precisa estar ciente de que o emprego de um conceito para se ensinar um conteúdo sociológico no nível médio demanda uma série de referências: em relação à sua origem, o contexto

social em que foi criado, os fenômenos que exigiram a tradução das ansiedades sociais no momento de sua criação, as situações que antecederam e condicionaram as concepções de seus criadores, as propostas definidoras do universo em que ele se constituiu e as transformações que sofreu em sua elaboração. É necessário estar atento às caracterizações mais gerais do conceito e esclarecê-las aos estudantes, antes de aprofundar no ensino do conteúdo em questão. A ênfase no significado que o conceito tem no campo das Ciências Sociais precisa ser esclarecida, sobretudo frente ao caráter interdisciplinar com que se pode apresentar; ou seja, a possibilidade de um único conceito ser trabalhado por várias ciências para explicar questões que se relacionam academicamente. Cada uma dessas ciências elabora uma definição específica, coerente com o *seu* objeto de estudo, tendo em vista uma abordagem e uma metodologia de pesquisa própria. O conceito de cultura, por exemplo, está presente em vários campos do saber científico e ainda que seja uma palavra de uso comum pelos estudantes, eles precisam distinguir os diferentes sentidos que o termo encerra, percebendo o que caracteriza o seu uso na análise sociológica.

Em Ciências Sociais, cada conceito é construído a partir de uma necessidade de explicação que carrega consigo a historicidade e a caracterização do problema social que lhe deu origem, as construções teóricas que esse problema requer. Por isso mesmo, quando nos referimos aos conceitos no âmbito das Ciências Sociais não é possível trabalhar com definições uniformizadas e homogêneas.

Muitos conceitos ensinados no nível médio são oriundos do pensamento sociológico clássico. Esses conceitos podem ser tomados como referenciais para a compreensão de fenômenos sociais da sociedade contemporânea, e, por serem capazes de elucidar situações emergentes da sociedade atual, são clássicos. Para o ensino de tais conceitos é necessário que se estabeleça a mediação pedagógica, ou seja, sua transformação “em saberes escolares, com características próprias” (BRASIL, 2008), trata-se de *traduzir* o conhecimento sociológico em conhecimento adequado ao Ensino Médio, utilizando linguagem interessante e acessível a estudantes que estão iniciando no estudo da disciplina. Embora os conceitos tenham historicidade, uma vez que um conceito é elaborado para responder uma necessidade de compreensão de questões sociais de um momento preciso, eles podem se manter. Uma vez satisfeita

tal necessidade, o conceito continua a existir, mas é empregado a partir uma referência histórica.

Temas

Trabalhar com temas é a conduta metodológica que mais atrai professores de Sociologia, dadas as possibilidades de desenvolver conteúdos clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais, relacionando-os de modo muito próximo com a realidade dos alunos, com seu cotidiano. A escolha dos temas está associada a essa familiaridade que professores e estudantes apresentam em relação a certas questões emergentes ou que se impõe por si mesmas e que acabam estimulando a discussão, a busca de respostas e entendimento. No entanto, o calor das discussões não deve dissolver o caráter sociológico e acadêmico da análise, embora se deva adequá-lo a essa fase de formação dos alunos; isto é, ao mesmo tempo em que se deve manter o interesse, o entusiasmo, e mesmo a paixão pela discussão, um mínimo de rigor precisa ser buscado a fim de demonstrar aos alunos as preocupações científicas que as Ciências Sociais mantêm. O impacto causado pela *novidade* do conhecimento sociológico é relativizado, uma vez que a abordagem temática pode se iniciar a partir de questões presentes no dia a dia, que não são estranhas, que guardam proximidade com a vida, os interesses ou preocupações dos estudantes; no entanto, a partir de informações e um processo de estranhamento que se vai operando durante os debates e a leitura de textos que tratam do tema, a aparente *familiaridade* e o *já sabido* vão dando lugar ao conhecimento sistematizado e crítico. Ao se optar por análises temáticas, é possível articulá-las a conceitos e teorias. Tomemos o caso do tema *movimentos sociais* e articulemos tal tema com a luta pela terra, introduzindo-o a partir de documentários curtos sobre o movimento dos sem-terra, reportagens de jornal, fotos, ou mesmo por uma visita a um assentamento próximo à escola, se for o caso. *Grosso modo* este é um fenômeno social conhecido, que provoca discussões acaloradas, mas cuja análise possibilita a aprendizagem de conceitos e de teoria sociológicos capazes de possibilitar aos estudantes o reconhecimento de preconceitos e de ideias deturpadas sobre o movimento. A contextualização do tema abre espaço para a interdisciplinaridade com a Geografia e a História, podendo ser trabalhada, começando pela divisão do território conquistado em capitâncias hereditárias, inclusive, e chegando a questões como o ideal de manejo sustentável do solo.

Teorias

Teorizar é buscar explicação coerente e sistemática de determinado processo ou fenômeno. É um esforço de conhecimento da realidade a fim de levar ao seu esclarecimento. Assim, uma teoria torna inteligível apenas uma parte da realidade, pois é um recorte feito pelo pensador a partir de aspectos que ele considera significativos. Por isso mesmo, deve ser considerada em sua limitação, que é inerente ao processo de conhecimento humano. Uma teoria debate com teorias que a precedem, fundamenta em conhecimentos obtidos anteriormente e para isso, para se impor, uma teoria recorre a novos conhecimentos, muitas vezes obtidos a partir de novas metodologias de pesquisa. No campo das Ciências Sociais, diversamente do das Ciências Naturais, as teorias concorrentes convivem, não havendo, de um modo geral, superação de paradigmas teóricos. É claro que muitas teorias do passado, muitas vezes chamadas de precursoras, acabaram sendo sepultadas, perdendo seu poder de explicação da realidade, sobretudo porque estavam fundadas em conhecimentos parciais, construídos mais a partir de preconceitos do que de pesquisas propriamente ditas.

Ao se trabalhar as teorias das Ciências Sociais em sala de aula, possivelmente, o professor pode enfrentar resistências, decorrentes da *aridez* das explicações. As referências aos pensadores que construíram os pilares fundamentais do pensamento sociológico, Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim, são um modo de dar tratamento teórico para conteúdos fundamentais do nível médio, embora não sejam a referência única para esse trabalho; são considerados clássicos do pensamento sociológico, mas não obrigatórios. No Ensino Médio, a menção a esses pensadores possivelmente também é feita por professores de disciplinas como História e Filosofia. A atenção, no caso do Ensino Médio, deve ser feita em relação à mediação pedagógica, que exige explicações em nível introdutório, diferente das aulas da licenciatura que objetivam aprofundar o conhecimento sobre cada um dos pensadores. No Ensino Médio, os conteúdos teóricos devem estabelecer relação mais direta com realidades próximas das experiências dos estudantes. Não é possível apresentar o mesmo grau de profundidade dos cursos de graduação. A sugestão é que elas sejam associadas a recursos didáticos que sejam eficientes para tratar tais temas com os estudantes. Por exemplo, o pensamento de Durkheim pode ser trabalhado em sala de aula a partir de temas

que estão presentes no dia a dia da escola e que causam impacto na vida dos estudantes. É o caso de conceitos utilizados pelo autor, tais como *coerção* e *controle social*, que podem servir para a compreensão de fenômenos como gravidez na adolescência que, em escolas onde essa situação é generalizada, pode ser trabalhada a partir de cenas do filme *Juno*, que relata as situações enfrentadas por uma jovem de 16 anos que engravida de um colega de sala. Situações de violência contra as mulheres, em decorrência da coerção e do controle social podem ser trabalhadas em cenas do filme *A letra escarlate*. A teoria, por um lado, e o recurso didático, por outro, permitem tratar de temas muito presentes na vida dos alunos, como mediações que produzem aqueles dois efeitos indicados nas OCEM-Sociologia: *estranhamento* e *desnaturalização*. Os fenômenos *gravidez na adolescência* e *violência contra as mulheres*, tomados como temas, deixam de ser *naturais*, isto é, invisíveis, coisas a que todos estão acostumados e que sobre o que não há necessidade de explicação, e tornam-se objetos de estudo, *estranhos*, recorrendo-se às *mediações* de teorias (recurso científico) e cinema (recurso didático) para serem compreendidos, e vistos agora de um outro modo.

A construção de uma teoria traz consigo elementos reveladores do olhar do pensador em relação às questões sociais que inspiraram sua elaboração. Essa contextualização é necessária para que não seja feita uma interpretação idealizada da teoria, compreendendo-se que um pensador responde às questões de seu tempo e espaço, mas com isso abre caminhos para explicações mais amplas, tornando-se um clássico. Ao serem expostas em sala de aula, visa-se introduzir os estudantes em um universo de argumentações sistematicamente organizadas, que lhes permitem a reflexão em torno de fenômenos que não lhes pareciam passíveis de problematização. As teorias são fortes aliadas dos professores quando se trata de reforçar o caráter científico das Ciências Sociais. Cumprem a tarefa de provocar a reflexão dos estudantes em torno de questões que fazem parte de seu dia a dia, e que, na maioria das vezes, são explicitadas por cristalizações do senso comum, sem que haja qualquer questionamento em relação às mesmas.

Pesquisa

A pesquisa, como um pressuposto epistemológico, é um procedimento capaz de fornecer elementos que sustentam as explicações

dadas pelas teorias acerca dos fenômenos sociais. O conhecimento no campo das Ciências Sociais é, antes de tudo, um exercício de autocohecimento, mas de modo sistemático, rigoroso e intersubjetivo, uma vez que a investigação sociológica oferece ao estudante instrumentais que lhe garantem um tratamento coerente e analítico das questões que estão à sua volta, compreendidas com racionalidade. Ir além do que é imediatamente *visível* e aceito como natural é uma dos objetivos de se trabalhar a pesquisa sociológica no Ensino Médio.

A pesquisa pode ser feita em materiais impressos ou em trabalhos de campo. Em relação a esta última, questões simples, que dizem respeito diretamente à vida dos estudantes dentro da escola, às suas relações familiares, à vizinhança ou ao bairro em que moram podem tornar-se objetos de conhecimento sociológico concreto. A opção pela pesquisa, no entanto, demanda cuidados metodológicos imprescindíveis ao aprendizado desse pressuposto pelos estudantes. Conhecimentos básicos que vão ao encontro de um esboço de projeto: delimitação de objetivos, elaboração do problema, construção de hipóteses e metodologia para a investigação são necessários para orientar a conduta dos pesquisadores e conferir significância (consistência) às respostas encontradas.

A pesquisa como pressuposto epistemológico desenvolve no estudante do Ensino Médio a capacidade de observação e crítica: ele percebe, então, uma *nova realidade* a partir da análise sociológica do que está à sua volta. O impacto do estranhamento, no primeiro momento, pode ser seguido pela satisfação de responder concretamente a perguntas do tipo “*para que serve a Sociologia?*”.

Mediações pedagógicas

Mediações pedagógicas referem-se às diferentes e possíveis maneiras de se traduzir o conhecimento sociológico, tornando-o compreensível e interessante para os estudantes do Ensino Médio. A prática docente de sala de aula reclama a adequação ao universo juvenil. Mais que isso, remete à necessidade de os professores articularem os recursos didáticos aos interesses desse universo. Nunca é demais lembrar que os limites da ciência Sociologia não são os mesmos da disciplina. A distância entre a ciência e a disciplina obriga os professores a trabalhar com escolhas, ou seja, recortes elaborados a partir de uma pluralidade de razões, nem sempre adequadas ao

nível de compreensão dos estudantes secundaristas. Questões concretas e que fazem parte do ciclo de interesse dos estudantes, por mais que pareçam banais, podem ser um estímulo para se introduzir um conteúdo sociológico. A mediação pedagógica nem sempre está comprometida unicamente com o rigor conceitual ou teórico; muitas vezes, faz-se uso de uma postura lúdica, criativa ou provocativa, outras recorre-se às artes, particularmente à música e ao cinema para garantir o aprendizado da disciplina Sociologia, tornando isso uma experiência reconhecida pelos alunos, com a sua participação efetiva, descobrindo neste conhecimento científico a possibilidade de ser um reconhecimento do papel dos estudantes na sociedade.

Aula expositiva associada a outros recursos didáticos

A aula expositiva é considerada o *recurso universal* para o ensino escolarizado. É aceita, esperada e praticada na grande maioria das escolas de Ensino Médio. Difícil é imaginar uma unidade de Sociologia se desenvolver sem que a aula expositiva se torne um recurso didático preponderante, dado o caráter teórico da disciplina; ela é utilizada para introduzir e desenvolver os mais variados conteúdos em sala de aula. Em geral, as expectativas dos estudantes convergem em torno desse tipo de recurso, o que, de certa forma, pode reduzir o interesse diante do esperado. Como fazer, então, para que a aula expositiva transforme-se em um recurso capaz de provocar a participação dos estudantes?

Uma vez que a aula expositiva se caracteriza pela apresentação docente de um determinado assunto, o esperado para a disciplina Sociologia é que a exposição enfatize a contextualização e explicações sobre o conteúdo. Exigir que uma turma de jovens mantenha-se atenta durante 30 ou mais minutos unicamente em torno de questões exclusivamente sociológicas pode não ser tarefa das mais fáceis. A sugestão é associar a apresentação do tema a recursos capazes de provocar interesse e conferir materialidade ao conteúdo trabalhado. Recortes de jornais, por exemplo, são recursos provocativos e podem informar sobre a atualidade do conteúdo ensinado. Imagine, por exemplo, uma aula teórica sobre Durkheim. Como aplicar o conceito de fato social na sociedade em que vivemos? Dependendo das turmas em que se está trabalhando, é possível trazer exemplos reais, retirados de reportagens de jornais que aproximem a teoria das situações experimentadas pelos estudantes. Fenômenos como

crimes, abortos, gravidez na adolescência e infanticídio são relatados diariamente em reportagens impressas e virtuais. Alguns, inclusive, acontecendo próximo ao bairro da escola. Pois bem, tais fenômenos são identificáveis como fatos sociais, segundo a caracterização dada por Durkheim: são dotados de generalidade, coercitividade e exterioridade. Da mesma forma, conteúdos temáticos, como a relação de circularidade entre as culturas popular e erudita ganham sentido para os estudantes quando são explicados a partir de produções artísticas que transitam entre esses dois universos. Assim, caberiam as perguntas: A obra de Ariano Suassuna *O alto da compadecida* faz parte da cultura popular ou erudita? Melhor perguntando, qual foi a inspiração do autor ao escrever a obra? Transformada em peça de teatro, tornou-se acessível à maioria? E como filme, comercialmente distribuído para todo o País e exibido na televisão?

Talvez não haja recurso didático mais contraditório que a aula expositiva. Ao mesmo tempo em que conserva o tradicionalismo original da sala de aula, guarda um universo de possibilidades de que o professor pode lançar mão ao associar sua exposição oral a diferentes recursos didáticos. Convidar os estudantes do Ensino Médio a pensar de modo diferente sobre situações sociais conhecidas, desconfiar que explicações já consagradas podem não ser as mais coerentes, instigar a curiosidade para saber mais sobre questões tidas como inquestionáveis, são provocações que acontecem durante as aulas expositivas. O *estranhamento* e a *desnaturalização*, posturas básicas apontadas pelo documento das OCEM-Sociologia, se concretizam a partir de experiências possíveis de se desenvolver durante a aula expositiva.

Caracterizar a aula expositiva como um recurso ultrapassado é pensá-la isoladamente, separada das possibilidades de associações a uma série de outras atividades que despertam o interesse dos estudantes. Imaginar que ela acontece exclusivamente entre as quatro paredes da sala de aula é excluir diferentes espaços da escola e da comunidade da possibilidade de se trabalhar o conhecimento escolarizado ao restringi-lo à institucionalização da sala de aula.

Visitas a museus

Muitas vezes, o estranhamento é uma reação que acontece mediante o envolvimento dos estudantes com situações conhecidas e corriqueiras. O fato de a turma estar participando de uma atividade

coletiva, que extrapola a rotina da sala de aula em direção a espaços fora da escola, ainda que esses espaços sejam velhos conhecidos de todos, propicia a observação de detalhes antes ignorados ou mesmo desvalorizados. O olhar individual, em interlocução com a observação coletiva, se torna mais sensível e apurado, uma vez que são socializadas observações de diferentes naturezas.

Esse tipo de reação é possível, por exemplo, em uma visita ao museu da cidade, localizado em um lugar que todos conhecem; que alguns estudantes, inclusive, transitam em suas calçadas todos os dias para ir ao trabalho ou à escola. A visita coletiva confere uma nova dimensão àquelas concepções já postas e definidas anteriormente pelos estudantes, provocando estranhamento em relação a imagens, fotos, objetos e instalações. Museus que guardam a memória da cidade, por exemplo, são espaços de conhecimento e de autoconhecimento. Visitados pela turma, assumem uma nova dimensão no momento em que os estudantes se reconhecem em objetos e montagens que também fazem parte da história da família ou mesmo que remetem a situações já conhecidas ou vivenciadas. No coletivo, fatos passados, situações vividas, lembranças relatadas pelos moradores da cidade ganham novas dimensões, ganham uma significação histórica, na medida em são socializados com os estudantes no momento da visita.

Museus são espaços da memória, mas também encerram o lúdico e a criatividade. Personagens da literatura, de filmes de aventura e de ficção científica ou de histórias de época ou em quadrinhos, jogos (*games*) eletrônicos são construídos e reconhecidos em exposições de museus. Muitas situações mostradas aos jovens como velhas, não passam de remodelações do que está exposto nos museus. O museu instiga a criatividade dos visitantes, os transporta à origem de conhecimentos tidos como atuais. Como atividade acadêmica, o caráter coletivo da visita permite aos estudantes estabelecer um elo material entre o acervo exposto e os diferentes espaços da vida social: filmes a que assistiram, passagens dos livros didáticos, romances que leram, personagens dos jogos eletrônicos, narrativas dos mais velhos. Visitas coletivas reforçam essa materialidade, ao mesmo tempo em que desenvolvem a sensibilidade, mediante a oportunidade de reconhecimento e de troca de diferentes impressões entre os estudantes. Os museus podem tornar-se parte das experiências reveladoras do melhor da vida escolar.

Aula musical

Outro recurso interessante, capaz de atrair a atenção e envolver os estudantes é a aula musical. Conceitos sociológicos podem ser introduzidos ou reforçados a partir do sentido expresso ou mesmo subentendido nas letras trabalhadas¹. A música é um recurso financeiramente acessível, disponível à maioria das escolas e que aguça a capacidade de análise em relação a situações, capaz de superar as dificuldades presentes nos textos didáticos, levando-se em conta que as letras analisadas não foram escritas com esse propósito, mas com intenções as mais diversas. A partir da inspiração pessoal do artista que escreveu os versos, a análise sociológica que deles provém pode remeter às mais diferentes questões da vida social.

A aparente simplicidade da *aula musical*, contudo, não exige os professores de alguns cuidados essenciais que precisam ser tomados na organização das atividades. Como todo discurso, a música não fala por si só. Por isso mesmo, a escolha precisa estar relacionada aos desejos e expectativas dos estudantes. As composições selecionadas para esse fim podem começar por aquelas da preferência dos jovens, destinatários das propostas de ensino, ainda que venham a ferir o gosto musical dos professores. É essa preferência que informa a escolha da composição que será trabalhada durante a *aula musical*. As expectativas depositadas pelo docente em relação às escolhas culturais dos estudantes ocupam, nessa atividade, estrategicamente, um plano secundário. Muitas vezes, isso se torna um complicador, uma vez que pode ser desestimulante para professores de Sociologia enveredar por terrenos liderados por uma indústria cultural dirigida especificamente à juventude ou, ainda, trabalhar em sala de aula com produções culturais que não traduzem minimamente suas próprias preferências. Não é raro professores recorrerem a obras musicais totalmente distantes do universo cultural e temporal dos jovens, sem perceber que as idades, as experiências, a escolaridade, enfim, os mundos são diferentes e distantes. Como exigir que um adolescente de 16 anos demonstre o mesmo entusiasmo que seu professor, ao escutar uma coletânea de músicas selecionadas por este último? No entanto, como dissemos antes, se a atividade de ensino pode começar por músicas familiares aos alunos, deve-se ter como horizonte ultrapassar esse repertório, tendo em vista que ao longo dos anos do

¹ Aqui trataremos da letra e não propriamente da música.

Ensino Médio – Sociologia está agora nas três séries –, pode-se pensar tanto em exemplares de música popular brasileira (moderna ou antiga) quanto em exemplares de música folclórica, regional, *de raiz* ou mesmo erudita (quando esta vem com letra, como algumas músicas de Vila-Lobos, Carlos Gomes e outros).

Músicas do acervo cultural jovem, que podem fazer diferença em relação ao envolvimento da classe em uma aula musical, não são poucas. Com atenção, da parte dos professores, é possível relacionar temas sociológicos a canções do chamado “*Pop rock*” e tornar as aulas musicais mais interativas. Composições que já caíram na preferência musical dos estudantes são mais fáceis de serem aceitas e permitem o estranhamento, quando se tornam foco da análise sociológica, avançando em direção a questões da vida social até então não cogitadas. Muitas dessas músicas são portadoras de mensagens, análises e críticas sociais interessantes, relacionadas aos mais diferentes conteúdos sociológicos. Muitas músicas incorporam uma dimensão irônica ao tratar da própria arte; é o caso de músicas tão diferentes como *A voz do dono e o dono da voz*, de Chico Buarque de Holanda, e *A melhor banda de todos os tempos da última semana*, de Sérgio Britto e Branco Mello, interpretada pelos Titãs. Nelas podemos encontrar um discurso sobre o poder da indústria cultural de impor seus produtos aos consumidores, a banalização da arte, transformada em mercadoria descartável, a ridicularização do público, a homogeneização das produções artísticas e uma série de outras questões que podem ser trabalhadas nos versos dessas músicas, conhecidas e apreciadas pelos estudantes. Aqui não se dispensa alguma formação do professor sobre o recurso didático música. Há uma bibliografia relativamente vasta em teses, dissertações, artigos em periódicos e facilmente acessíveis pela *internet*, o que permite ao professor usar esse recurso, ampliando sua formação, ao mesmo tempo em que diversifica as estratégias de ensino.

Para escolas mais bem equipadas, os videocliques somam imagens a recursos que antes seriam apenas sonoros. É possível, também, enriquecer a aula musical com a utilização de gravuras, fotografias ou recortes de jornais que venham completar a análise proposta.

Para uma participação mais efetiva da classe, é conveniente a distribuição de cópia da letra da música para os estudantes. O objetivo é que os versos mais significativos sejam compreendidos a

partir de sua construção textual, voltada diretamente à análise sociológica, independente dos arranjos musicais. Na impossibilidade dessa distribuição, o quadro e o giz continuam a ser aqueles recursos indispensáveis para professores sem maiores custos. Os trechos mais significativos podem ser transcritos no quadro para que os estudantes reflitam diante das questões sociológicas destacadas.

Outra versão para a aula é a análise da música pelos próprios docentes a título de exemplo. Uma atividade que extrapola o tempo da aula musical, e que desperta a criatividade e a capacidade de análise do conteúdo trabalhado, é a elaboração de paródias, tendo como centro o conteúdo sociológico ensinado. As paródias associam ludicidade e criatividade à compreensão sociológica do assunto em pauta. Nos versos parodiados, os estudantes podem se colocar frente às questões analisadas anteriormente de modo descontraído e personalizado. Elaboradas em grupo, as paródias podem ser criadas fora dos limites do tempo da aula, já que demandam um tempo maior para serem concluídas.

Aulas musicais, ainda que aparentemente se apresentem como momentos de descontração e espontaneidade, exigem planejamento e clareza quanto aos objetivos propostos. Os conceitos que serão reforçados ou introduzidos, o teor das análises, os exemplos explicativos devem estar claros nesse planejamento. Todo esse cuidado é necessário, uma vez que a dinâmica descontraída das atividades abre espaço para que interesses paralelos se alinhem às propostas iniciais, desviando por completo o objetivo da aula. Em aulas musicais, a sugestão é que se analise uma única composição de cada vez.

Referências

- FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- GIGLIO, Adriano Carneiro. **A Sociologia na escola secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil – Anos 40 e 50**. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – IUPERJ, Rio de Janeiro, 1999.
- GUELFÍ, Wanirley Pedroso. **A Sociologia como disciplina Escolar no Ensino Secundário Brasileiro: 1925-1942**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
- HANDEFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia vai à Escola: História, Ensino e Docência**. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2009.

MACHADO, Celso de Souza. O Ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.

MACHADO, Olavo. **O Ensino de Ciências Sociais na Escola Média**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MEDIAÇÕES. **Revista de Ciências Sociais do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, v. 12, n. 1, jan./jun. 2007. Dossiê Ensino de Sociologia.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – IFCH-Unicamp, Campinas, 2000.

MICELI, Sérgio. Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais. In: _____ (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, 1989. v. 1.

_____. O cenário institucional das Ciências Sociais no Brasil. In: _____ (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré, 1995. v. 2.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARAES, Elisabeth Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, DF, 2004. p. 343-372.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 88-107, maio/ago. 2005.

PACHECO FILHO, Clovis. **Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da Sociologia e de seu Ensino no Brasil, [1850-1935]**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PAOLI, Niuvenius J. **As relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 50/60 a partir das histórias e produções intelectuais de quatro personagens**: Josilde-th Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão e Oracy Nogueira. 1995. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

RESES, Erlando da Silva. **...E com a Palavra: Os Alunos – Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio**. Brasília, DF: UnB, 2004.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal**. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar** – as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002). 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TAKAGI, Cassiana Tieme Tedesco. **Ensinar sociologia**: análise dos recursos de ensino na escola média. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Segunda parte
Temas Básicos das
Ciências Sociais



A juventude no contexto do ensino da Sociologia: questões e desafios*

Juarez Tarcísio Dayrell**

Vejo na tv o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério [...]
Sempre quis falar, nunca tive chance
Tudo que eu queria estava fora do meu alcance [...]
(Charles Brown Junior, *Não é sério*).

Este trecho da música do grupo *Charles Brown Junior* traduz e denuncia o paradoxo vivenciado pelos jovens no Brasil. Nunca as características e valores ligados à juventude, como a energia e a estética corporal ou mesmo a busca do novo, foram tão louvados, num processo que poderíamos chamar de *juvenilização* da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, a juventude brasileira ainda não é encarada como sujeito de direitos, não sendo foco de políticas públicas que garantam o acesso a bens materiais e culturais, além de espaços e tempos onde possam vivenciar plenamente esta fase tão importante da vida. Além disso, como diz a música, o jovem não é levado a sério, exprimindo a tendência, muito comum nas escolas e programas educativos, de não considerar o jovem como interlocutor válido, capaz de emitir opiniões e interferir nas propostas que lhes dizem respeito, desestimulando a sua participação e o seu protagonismo.

* Parte das ideias desenvolvidas neste texto encontra-se em Dayrell (2007).

** Doutor em Educação. Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ao mesmo tempo, na nossa convivência com professores de Sociologia do Ensino Médio, tem sido cada vez mais constante as queixas e dúvidas que apontam para uma postura de desesperança em relação às possibilidades educativas da escola, numa descrença no jovem aluno e na sua capacidade e interesse de aprendizagem. Para muitos professores, o maior problema da escola é exatamente o jovem aluno. Por seu lado, são comuns as reclamações dos jovens em relação à escola, vista como enfadonha e sem interesse, com professores que pouco acrescentam à sua formação. Ela se torna, cada vez mais, uma obrigação, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Dessa forma, evidencia-se uma dupla tensão envolvendo a juventude. Uma mais ampla, do mundo adulto com os jovens contemporâneos, e outra mais específica destes mesmos jovens com a escola, ambas demandando uma maior compreensão.

Ao buscar compreender essa realidade, partimos da hipótese de que estas tensões e desafios existentes envolvendo a juventude são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. Dessa forma, nosso ponto de partida será a problematização da condição juvenil atual, sua cultura, suas demandas e necessidades. Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam.

Diante destes desafios, acreditamos que o professor de Sociologia tem um importante papel a cumprir na escola. Como sociólogo, ao buscar compreender quem são os jovens alunos que chegam ao Ensino Médio, contribuindo assim para que a comunidade escolar desnaturalize a visão que possui dos alunos, superando preconceitos e estereótipos, compreendendo-os como sujeitos sociais com demandas e necessidades próprias. Mas também como docente, ao fazer do jovem e sua realidade objeto de pesquisa e análise nas aulas de Sociologia. Neste sentido, neste texto propomos inicialmente desenvolver uma análise sobre a condição juvenil no Brasil, discutindo em que medida tal condição expressa possíveis mutações dos processos de socialização na sociedade contemporânea. A ideia é fornecer elementos para que o professor possa desenvolver uma pesquisa na sua escola para

aprofundar o conhecimento em torno dos seus jovens alunos. Em seguida, propomos uma rápida discussão sobre a instituição escolar, buscando problematizar as tensões e desafios presentes na relação com os jovens, para finalmente apontar algumas pistas de trabalho para o professor de Sociologia. É importante ressaltar que, ao refletir sobre os jovens, estaremos considerando uma parcela da juventude que majoritariamente frequenta as escolas públicas, formada por jovens pobres que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos, marcados por um contexto de desigualdade social, que tem sido o objeto de pesquisas do Observatório da Juventude da UFMG.¹

Notas sobre a condição juvenil no Brasil

Inicialmente é preciso reconhecer as dificuldades existentes na própria categorização da juventude: afinal, o que é juventude? Seria, no dizer de Bourdieu, apenas uma palavra ou apresenta especificidades que a distinguem como um grupo social próprio? Esse debate está presente na Sociologia da juventude desde o seu surgimento no início do século XX, sendo objeto das mais diversas abordagens, cuja explicitação foge aos limites deste texto.²

Assim, reafirmamos, aqui, o que já foi muito reiterado: a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e, até mesmo, geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mudanças sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem.

Desse modo, mais do que conceituar a juventude, optamos em trabalhar com a ideia de *condição juvenil*, por considerá-la mais adequada aos objetivos desta discussão. Do latim *conditio*, refere-se à

¹ O Observatório da Juventude da UFMG é um programa de pesquisa, ensino e extensão da Faculdade de Educação. Para maiores detalhes, ver <www.fae.ufmg.br/objuventude>.

² Para uma discussão mais ampla sobre a noção de juventude, cf. Pais (1993), Margulis (2000); Dayrell (2005b), dentre outros.

maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas também se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim, existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. Na sua análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica como os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos nos quais a produção social da juventude se desenvolve (ABRAMO, 2005).

Temos de levar em conta também que essa condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações socio-culturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da resignificação do tempo e do espaço, bem como da reflexividade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura do social (GIDDENS, 1991). Nesse contexto mais amplo, a condição juvenil no Brasil manifesta-se nas mais variadas dimensões. Na perspectiva aqui tratada, vamos privilegiar algumas delas que consideramos essencial para uma aproximação mais densa da realidade juvenil, servindo como uma referência para o professor de Sociologia tanto no desenvolvimento de possíveis pesquisas sobre o jovem aluno da sua escola quanto de temas a serem desenvolvidos nas aulas de Sociologia³. Não é demais reiterar que não propomos uma compreensão generalizante da juventude; ao contrário, temos claro que, na perspectiva da diversidade, os jovens de cada escola podem apresentar uma realidade específica, o que demanda uma pesquisa própria.

As múltiplas dimensões da condição juvenil

*O trabalho*⁴

Inicialmente, é importante situar o lugar social desses jovens, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os

³ Pelo limite deste texto, não poderemos desenvolver uma discussão mais aprofundada sobre cada uma das dimensões da condição juvenil. No próprio texto sugerimos uma bibliografia básica através da qual o professor poderá aprofundar na temática do seu interesse.

⁴ Para aprofundar a discussão em torno do trabalho, ver Guimarães (2005) e Frigotto (2004).

quais constroem determinada condição juvenil. Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro.

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo.⁵

Os dados da PNAD de 2006 apontam que 66,5% dos jovens estavam envolvidos de alguma forma com o mundo do trabalho. Boa parte deles só trabalha (41,3%), já estando fora da escola, o que não significa que concluíram o Ensino Básico, pois 50% destes não completaram o Ensino Médio. Mas há um grande contingente que alia trabalho e estudo, significando 15,4% dos jovens, o que certamente influencia no percurso escolar. As relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas e não se esgotam na oposição entre os termos. Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil.

Ao mesmo tempo, os jovens se defrontam com a questão do desemprego. Os indicadores sociais que medem a desocupação da força de trabalho sugerem que a principal responsabilidade pela concentração de renda pode ser atribuída ao desemprego. No que se refere à distribuição etária do desemprego, as piores taxas de desocupação são encontradas no segmento populacional juvenil, significando 9,8% do total da população economicamente ativa. Em termos gerais, podemos dizer que as portas do primeiro emprego foram fechadas para os jovens brasileiros, em especial para aquela maioria de baixa escolaridade oriunda dos estratos populares. O

⁵ De acordo com os dados da pesquisa *Retratos da Juventude Brasileira*, realizada em 2004, 36% dos jovens estudantes de 15 a 24 anos trabalhavam e 40% estavam desempregados, sendo que 76% deles estavam envolvidos, de alguma forma, com o mundo do trabalho (SPOSITO, 2005).

sentimento de fracasso que acompanha o jovem que procura trabalho remunerado e não consegue representa uma porta aberta para a frustração, o desânimo e também a possibilidade do ganho pela via do crime.

Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade de situações e posturas existentes por parte dos jovens em relação ao trabalho (SPOSITO, 2005).

As culturas juvenis⁶

Com todos os limites dados pelo lugar social que esses jovens ocupam, não podemos nos esquecer do aparente óbvio: eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida. Na trajetória de vida deles, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e do posicionamento diante de si mesmos e da sociedade.

O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre os tendo como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e no seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, falando da adesão a determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um *status* social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o MP3 e o celular, cujo impacto no cotidiano juvenil precisa ser mais pesquisado.

A centralidade da dimensão da cultura na vida dos jovens, aliada ao lazer, é confirmada na pesquisa nacional *Perfil da Juventude Brasileira* realizada pelo *Instituto Cidadania* em 2003 (ABRAMO; BRANCO, 2005). Nas respostas sobre o que fazem do tempo livre,

⁶ Para aprofundar o tema, ver Dayrell (2005a) e Pais (1993, 2003).

os jovens ressaltam a predominância de atividades de diversão, de passeio, de fruição de bens da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidencia o quadro de precariedade da democratização da cultura no Brasil, com baixo índice de fruição de formas de cultura erudita ou não industrializada. Vejamos: 62% dos jovens entrevistados nunca foram a um teatro; 92% nunca foram a um concerto de música clássica; 94% nunca assistiram a um balé clássico e mesmo uma apresentação de dança moderna só foi vista por 20% dos jovens. Mesmo a frequência a shows de músicas como rock, pop, hip hop é ainda muito baixa, sendo inferior a 50%.

Nesse contexto, ganham relevância os grupos culturais. Se na década de 1960 falar em juventude era referir-se aos jovens estudantes de classe média e ao movimento estudantil, a partir dos anos de 1990, implica incorporar os jovens das camadas populares e a diversidade dos estilos e expressões culturais existentes, protagonizada pelos *punks, darks, roqueiros, clubbers, rappers, funkeiros* etc. Mas também pelo *grafite*, pelo *break*, pela dança afro ou mesmo pelos inúmeros grupos de teatro espalhados nos bairros e nas escolas. Muitos desses grupos culturais apresentam propostas de intervenção social, como os *rappers*, desenvolvendo ações comunitárias em seus bairros de origem.

As pesquisas indicam que a adesão a um dos mais variados estilos existentes no meio popular ganha um papel significativo na vida dos jovens. De forma diferenciada, lhes abre a possibilidade de práticas, relações e símbolos por meio dos quais criam espaços próprios, com uma ampliação dos circuitos e redes de trocas, o meio privilegiado pelo qual se introduzem na esfera pública. Por meio da produção dos grupos culturais a que pertencem, muitos deles recriam as possibilidades de entrada no mundo cultural além da figura do espectador passivo, colocando-se como criadores ativos. Através da música ou da dança que criam, dos shows que fazem, dos eventos culturais que promovem, eles colocam em pauta no cenário social o lugar do pobre (GOMES; DAYRELL, 2003).

A sociabilidade

Aliada às expressões culturais, outra dimensão da condição juvenil é a sociabilidade. Uma série de estudos⁷ sinaliza a centralidade

⁷ Dentre eles, podemos citar: Minayo (1999), Carrano (2002), Sposito (2005). Esta mesma tendência é constatada entre os jovens portugueses, analisados por Pais (1993); ou italianos, analisados por Cavalli (1980).

dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais, como a escola ou mesmo o trabalho. A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, *trocam ideias*, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um *eu* e um *nós* distintivo.

A sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (os *amigos do peito*) e aqueles mais distantes (a *colegagem*), bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras.

O movimento também está presente na própria relação com o tempo e o espaço. A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as *obrigações*, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas também podem ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

Mas nessa dimensão temos de considerar, também, as expressões de conflitos e violência existentes no universo juvenil que, apesar de não ser generalizada, costumam ocorrer em torno e com base nos grupos de amigos, sobretudo masculinos. As discussões, brigas e até mesmo atos de vandalismo e delinquência, presentes entre os jovens, não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade brasileira, expressão do descontentamento dos jovens diante de uma ordem social injusta, da descrença política e do esgarçamento dos laços de solidariedade, dentre outros fatores. Mas há também uma representação da imagem masculina associada à virilidade e à coragem, que é muito cultuada na cultura popular, constituindo-se um valor que é perseguido por muitos e que, aliada à competição, cumpre uma função na construção da sociabilidade juvenil.

O espaço e o tempo

Essas diferentes dimensões da condição juvenil são condicionadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos

próprios, transformando-se em *lugar*, o espaço do fluir da vida, do vivido. São o suporte e a mediação das relações sociais, investidos de sentidos próprios, além de serem a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados. Podemos dizer que a condição juvenil, além de ser socialmente construída, tem também uma configuração espacial (PAIS, 1993).

Aliada ao espaço, a condição juvenil expressa uma forma própria de viver o tempo. Há predomínio do tempo presente, que se torna não apenas a ocasião e o lugar, quando e onde se formulam questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível concentrar atenção. E mesmo no tempo presente é possível perceber formas diferenciadas de vivenciá-lo, de acordo com o espaço, como nas instituições (escola, trabalho, família) que assumem natureza institucional, marcadas pelos horários e a pontualidade. Ou aqueles vivenciados nos espaços intersticiais, de natureza sociabilística, que enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação. Esses espaços são vivenciados preferencialmente à noite, quando experimentam uma ilusão libertadora, longe do tempo rígido da escola ou do trabalho.

A transição para a vida adulta

Nessas diferentes expressões da condição juvenil, podemos constatar a presença de uma lógica baseada na reversibilidade, expressa no constante *vaiém* presente em todas as dimensões da vida desses jovens. Vão e voltam em diferentes formas de lazer, com diferentes turmas de amigos, o mesmo acontecendo com os estilos musicais. Aderem a um grupo cultural hoje, que amanhã poderá ser outro, sem maiores rupturas. Na área afetiva, predomina a ideia do *ficar*, quando tendem a não criar compromissos com as relações amorosas além de um dia ou de uma semana. Também no trabalho podemos observar esse movimento com uma mudança constante dos empregos, o que é reforçado pela própria precarização do mercado de trabalho, que pouco oferece além de bicos ou empregos temporários. Essa reversibilidade é informada por uma postura baseada na experimentação, numa busca de superar a monotonia do cotidiano mediante a procura de aventuras e excitações. Nesse processo, testam

suas potencialidades, improvisam, defrontam-se com seus próprios limites e, muitas vezes, enveredam-se por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento.

Para muitos desses jovens, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição, e aqueles intersticiais, nos quais predomina a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer. É nesse trânsito, marcado pela transitoriedade, que vão se delineando as trajetórias para a vida adulta. É nesse movimento que se fazem, construindo modos próprios de ser jovem.

Nesse contexto, é cada vez mais difícil definir modelos na transição para a vida adulta. Antes, essa transição tendia a ser marcada por alguns acontecimentos que sinalizariam o fim da juventude: a saída da escola; o emprego em tempo integral, o casamento e o nascimento dos filhos e a constituição de unidades residenciais autônomas da família (MARGULIS, 2000; GALLAND, 1997). Esse processo, porém, vem se modificando e complexificando a partir dos novos contextos de socialização da juventude, como mostramos anteriormente, principalmente a expansão do acesso escolar para novos segmentos sociais e o conseqüente aumento da escolaridade entre os jovens, a flexibilização e a precarização do mercado de trabalho, com o aumento dos índices de desemprego juvenil, aliados a uma mudança nas estruturas familiares, com a pluralização das formas de organização familiar.

Essa realidade estaria levando a uma descronologização do percurso etário e a uma desconexão dos atributos da maturidade (PERALVA, 1997). Comentando esse processo, Sposito (2002) nos fala da multiplicidade e da desconexão das diferentes etapas de entrada na vida adulta. Ressalta um duplo movimento de descristalização, significando a dissociação no exercício de algumas funções adultas e a latência que separa a posse de alguns atributos do seu imediato exercício, fazendo com que orientações próprias da vida adulta convivam com situações de dependência.

As trajetórias tendem a ser individualizadas, conformando os mais diferentes percursos nessa passagem. Podemos dizer que, no Brasil, o princípio da incerteza domina a vida dos jovens, que vivem verdadeiras encruzilhadas de vida, nas quais as transições tendem a ser ziguezagueantes, sem rumo fixo ou predeterminado. Se essa é uma realidade comum à juventude, no caso dos jovens pobres, os

desafios são ainda maiores. Se há uma ampliação de possibilidades, fruto da modernização cultural, essa não veio acompanhada de uma modernização social, contando com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais. Para muitos deles, o desejo, aquilo que gostariam de fazer, se vê limitado por aquilo que eles podem efetivamente fazer. É o caso, por exemplo, daqueles jovens que gostariam de sobreviver das atividades culturais, fazendo delas o seu meio de vida.

Apesar desses limites, muitos conseguem elaborar projetos de futuro, procurando no presente formas e alternativas de inserção na sociedade no rumo que elaboram, a partir das condições e dos recursos de que dispõem, numa postura ativa diante de si mesmos e da realidade. Em outro extremo, encontramos aqueles que assumem uma postura mais passiva, à espera de uma ocasião, da *sorte*, deixando que o acaso, o rumo dos acontecimentos lhes dirija a vida. Esses tendem a se refugiar na vivência do presente, muitas vezes buscando meios de fuga dessa realidade através das drogas e, o mais trágico, da delinquência. Mas tais posturas não são rígidas e muitas vezes se misturam. Para a maioria, a transição aparece como um labirinto, obrigando-os a uma busca constante de articular os princípios de realidade (que posso fazer?), do dever (que devo fazer?) e do querer (o que quero fazer?), colocando-os diante de encruzilhadas onde jogam a vida e o futuro (PAIS, 2003).

A condição juvenil e as mutações nos processos de socialização

É nesse contexto que temos de situar a experiência social de grandes parcelas da juventude brasileira. Os jovens, na sua diversidade, apresentam características, práticas sociais e um universo simbólico próprio, que os diferencia, e muito, das gerações anteriores. A construção da condição juvenil, tal como esboçamos, expressa mutações mais profundas nos processos de socialização, nos seus espaços e tempos. Nesse sentido, a juventude pode ser vista como uma ponta de *iceberg* no qual os diferentes modos de ser jovem expressam mutações significativas nas formas como a sociedade *produz* os indivíduos. Tais mutações interferem diretamente nas instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das novas gerações, como a família ou a escola, apontando para a existência de novos processos cuja compreensão demanda maior aprofundamento.

Nesse sentido, podemos afirmar que a constituição da condição juvenil parece ser mais complexa, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade. Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias, etc. Pertence assim, simultaneamente, no curso da sua trajetória de socialização, a universos sociais variados, ampliando os universos sociais de referência (LAHIRE, 2002).

Esse processo aponta para o que Dubet (2006) analisa como a “desinstitucionalização do social”, entendida como a mutação de uma modalidade de ação institucional consagrada pela modernidade, resultado de um esgotamento do seu programa institucional. Assim, o autor considera a existência de um processo de mutação que transforma a própria natureza da ação socializadora das instituições, fazendo com que parte importante do processo seja considerada tarefa ou ação do próprio sujeito sobre si mesmo. No caso específico da escola, esse processo de mutação não elimina, mas transforma a natureza da dominação no cotidiano da instituição escolar, pois “obriga os indivíduos a se construírem ‘livremente’ nas categorias da experiência social” que lhes são impostas. A dominação se manifesta, assim, podendo-se afirmar que “os indivíduos são livres e mestres de seus interesses [...] a dominação impõe aos atores as categorias de suas experiências, categorias que lhes interdita de se constituir como sujeitos relativamente mestres deles mesmos...” (DUBET, 2006, p. 403). Nesse sentido, estaríamos assistindo à passagem de uma sociedade disciplinadora para uma sociedade de controle, na qual persistem as lógicas disciplinadoras, mas agora dispersas por todo o campo social (PAIS, 2003).

É esse contexto que pode nos ajudar a compreender a tensão existente na relação dos jovens com a escola, à qual nos referimos na introdução. Ter uma compreensão mais aprofundada desta relação pode contribuir para o professor de Sociologia repensar a sua postura na relação com os alunos e, principalmente, contribuir para que a comunidade escolar compreenda melhor as questões subjacentes aos conflitos existentes com os jovens alunos.

Os jovens e a escola

A progressiva massificação do Ensino Médio, principalmente a partir da década de 1990, faz com que um contingente de jovens cada vez mais heterogêneos transponha os muros da escola, trazendo com eles os conflitos e as contradições de uma estrutura social excludente, que interfere nas suas trajetórias escolares e colocam novos desafios ao Ensino Médio (FANFANI, 2000; SPOSITO, 2005). Ao mesmo tempo, como uma das expressões dos processos de desinstitucionalização, a escola é invadida pela vida juvenil, com seus *looks*, pelas *grifes*, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, os gostos e as distinções de todo tipo. O *tornar-se aluno* já não significa tanto a submissão a modelos prévios; ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a esse trabalho (DUBET, 2006). Implica estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar.

Mas não é um trabalho fácil. O jovem vivencia uma tensão na forma como se constrói como aluno, um processo cada vez mais complexo, no qual intervêm fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive, etc.) e internos à escola (a infraestrutura, o projeto político-pedagógico etc.). No cotidiano escolar, essa tensão se manifesta não tanto de forma excludente, ser jovem **OU** ser aluno, mas, sim, geralmente, na sua ambiguidade de ser jovem **E** ser aluno. Uma dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada e que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência.

Essa tensão, manifestada nas mais diferentes dimensões do cotidiano escolar, concretiza-se nos mais diversos percursos escolares, marcados pela participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse, expressão mais clara da forma como cada um elabora a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Há um *continuum* diferenciado de posturas, no qual uma pequena parte deles adere integralmente ao estatuto de aluno. Esses, geralmente os que reúnem a melhor condição social e o incentivo

familiar à escolarização, conseguem articular a utilidade dos estudos com seus próprios interesses e gostos. Mas, para a maioria, a escola consiste em um campo aberto, daí a dificuldade deles em articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido a essa experiência e elaborarem projetos de futuro. Mas, no geral, podemos afirmar que se configura uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho e uma possível falta de sentido que encontram no presente.

Tais constatações sugerem consequências diretas sobre os processos educativos vivenciados pelos jovens. Podemos afirmar que a escola perdeu o monopólio da socialização dos jovens, mesmo continuando a ser uma referência significativa para a vivência juvenil. Como vimos, a socialização juvenil vem ocorrendo em múltiplos espaços e tempos, principalmente naqueles intersticiais dominados pela sociabilidade. Implica reconhecer que a dimensão educativa não se reduz à escola, tampouco que as propostas educativas para os jovens tenham de acontecer dominadas pela lógica escolar.

Ao mesmo tempo, a vivência juvenil no cotidiano escolar é marcada pela tensão e pelos constrangimentos na sua difícil tarefa em constituir-se como aluno. A escola e muitos dos seus profissionais ainda não reconhecem que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias. Continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto. A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto de flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais.

Parece que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão nos dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus

interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. Enfim, parece-nos que demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino.

Os jovens, a escola e o ensino de Sociologia

É nesse contexto que temos de situar a questão do ensino de Sociologia e ampliar a reflexão sobre seu papel. Um primeiro aspecto a avançar diz respeito ao papel do professor de Sociologia. Pela especificidade da sua formação, é crucial que este também assuma o papel de sociólogo na escola, além do docente, como as próprias *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM-Sociologia* (2006) sugerem. As reflexões realizadas acima evidenciam a necessidade de os professores de cada escola, como afirmamos anteriormente, desnaturalizarem a visão que possuem dos seus alunos, superando preconceitos e estereótipos, compreendendo-os como sujeitos sociais com demandas e necessidades próprias. Mas também precisam problematizar as relações que acontecem no cotidiano escolar, além de conhecerem melhor o próprio meio social onde a escola se insere. Essa função cabe ao professor de Sociologia, que pode fazer da escola um campo de pesquisas, contribuindo para que a própria escola e seus atores se conheçam mais. Não podemos nos esquecer das sábias palavras de Antonio Cândido: “O conhecimento sociológico da escola habilita o educador a compreender a sua função e, sobretudo, a orientar convenientemente os problemas pedagógicos” (apud MENDONÇA, 2007, p. 4). Para isso, é fundamental que ele tenha uma formação sólida, que garanta o acesso aos fundamentos da Sociologia da Educação e da Sociologia da Juventude, áreas que estão pouco presentes ainda nos cursos de licenciatura⁸.

Outro aspecto é o próprio ensino da Sociologia. No enfoque que viemos desenvolvendo, o grande desafio posto aos jovens é de serem *mestres* da sua identidade e das suas experiências sociais,

⁸ Para este aprofundamento, sugerimos a bibliografia oferecida nos sites do Observatório Jovem da UFF (www.uff.br/obsjovem), do Observatório da Juventude da UFMG (www.fae.ufmg.br/objuventude) e principalmente no Portal em diálogo (www.emdiálogo.com.br), onde o professor poderá encontrar um diretório de publicações sobre o Ensino Médio, além de uma série de espaços para diálogo com os jovens alunos do Ensino Médio.

superando os entraves sociais colocados que impedem a realização desse projeto. Nesse sentido, a Sociologia tem muito a contribuir, principalmente no treino e ampliação da reflexividade. Uma direção possível está indicada nas *OCEM-Sociologia*, quando defendem a ênfase na desnaturalização e no estranhamento como eixos articuladores dos conteúdos (BRASIL, 2006).

Significa fornecer ao jovem aluno recursos e instrumentos, por meio dos conteúdos sociológicos, que lhe treinem o olhar sociológico (SARANDY, 2001), aliados à imaginação sociológica (MILLS, 1975), de tal forma a possibilitar uma compreensão mais ampla da realidade social. Mas também é preciso contribuir para que os jovens alunos se percebam como seres culturais, membros de determinado grupo social, com uma tradição própria, legítima, que lhes dê referência, reconhecendo e valorizando as suas origens socioculturais, principalmente no caso dos negros. Ao mesmo tempo, desenvolver a sensibilidade pela diferença, exercitando, assim, a convivência e o respeito pelo outro. Finalmente, também deve ser papel da Sociologia fornecer elementos que contribuam na tarefa da individuação, estimulando o jovem a articular as diferentes expressões de sua identidade, a reconhecer seus desejos e a elaborar projetos de futuro.

Nessa perspectiva, fica claro que o jovem aluno e sua realidade se colocam como o centro do processo educativo, ponto de partida e de constante mediação com os conceitos e as teorias. Nesse sentido, as *OCEM-Sociologia* também contribuem, quando propõem uma interessante articulação entre temas, conceitos e teorias, articulados com a pesquisa em sala de aula.

Algumas sugestões para o ensino de Sociologia

Uma das recomendações das *OCEM-Sociologia* é a utilização da pesquisa como tema e como instrumento didático no cotidiano da sala de aula. Já existem experiências significativas nessa direção. Uma delas acontece no trabalho de formação de professores de Sociologia da Faculdade de Educação da UFMG. Na disciplina de Prática de Ensino, vimos desenvolvendo a proposta de ensino por meio do exercício da pesquisa, uma metodologia que contribui, e muito, para a maior aproximação dos conteúdos com a realidade dos jovens alunos, a fim de concretizar os princípios levantados acima.

Não queremos aqui nos alongar sobre o quanto nosso modelo escolar está predominantemente calcado na transmissão de conhecimentos. Esse modelo vem dando sinais de esgotamento ao longo do tempo e, hoje, diante das novas tecnologias da informação e da comunicação, mostra-se cada vez mais inadequado. Alterar esse modelo significa um desafio para o ensino de Sociologia e para a escola. Significa transpor um modelo de transmissão de saberes para construir um modelo de ensino, de escola que produz conhecimentos sobre si mesma, sobre sua comunidade, sobre como interferir nos fenômenos educativos, dando um novo sentido para a educação escolar. Nessa perspectiva, sugerimos a pesquisa de opinião, pela facilidade que oferece na sua metodologia para a devida adequação ao Ensino Médio. A escolha da pesquisa de opinião como foco de uma proposta de ensino de Sociologia tem um significado especial: ao elaborar uma pesquisa sobre determinado tema, os jovens necessariamente têm de se posicionar e, com isso, estão participando do processo. Ao conhecer as opiniões de outros e compará-las com as suas, poderão ainda conscientizar-se sobre como as visões de mundo são construídas socialmente, por meio de influências, acordos, conflitos e negociações (MONTENEGRO; RIBEIRO, 2002). Desta forma as práticas cotidianas, principalmente aquelas vivenciadas pelos jovens, tornam-se um campo privilegiado de investigação e referência para a reflexão sociológica.

Acreditamos que a proposta de pesquisa de opinião no ensino de Sociologia permite o exercício de um olhar de estranhamento e desnaturalização sobre os fenômenos da vida humana, principalmente porque os jovens podem ser corresponsáveis nas descobertas. Nesse sentido,

[...] mais que discorrer sobre uma série de conceitos, a disciplina pode contribuir para a formação humana na medida em que proporcione a problematização da realidade próxima dos educandos a partir de diferentes perspectivas, bem como pelo confronto com realidades culturalmente distantes (SARANDY, 2001).

O exercício da pesquisa pode proporcionar aos jovens o que acreditamos ser papel da sociologia: nos fazer fascinar com coisas que nunca havíamos suspeitado ou, parafraseando Fernando

Pessoa, “pensar [sociologicamente que] é estar doente dos olhos” (DAYRELL, 2007)⁹.

Referências

ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ____; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

____; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Ciências humanas e suas tecnologias: conhecimentos de sociologia. In: _____. **Orientações curriculares nacionais**. Brasília, DF, 2006. v. 4.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: _____. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15, 1998. p. 17-35.

CARRANO, Paulo. **Os jovens e a cidade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

CAVALLI, A. La gioventù: condizione o processo? **Rassegna Italiana di Sociologia**, Bologna, v. 21, n. 4, p. 519-542, 1980.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: ____ (Coord.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

____. **A música entra em cena: O rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005a.

____. Juventud, grupos culturales y sociabilidad. **Jovenes: Revista de Estudios sobre Juventud**, Mexico, DF, n. 22, p. 128-147, 2005b.

____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação: Revista da Anped**, São Paulo, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

____; REIS, Juliana Batista. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino de sociologia no ensino médio. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes. **Leituras sobre sociologia no ensino médio**. Maceió: Edufal, 2007.

DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

⁹ Além da pesquisa, sugerimos também que o professor lance mão de outras linguagens como instrumento didático, sempre tendo a juventude como eixo temático. Uma delas é a música, muito apreciada pelos jovens bem como filmes e vídeos. Uma lista de sugestões pode ser encontrada no site do Observatório da Juventude da UFMG (www.fae.ufmg.br/objuventude) e no Portal em diálogo (www.emdiálogo.com.br)

- _____. **El declive de la institución:** profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2006.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Nacional, 1990.
- FANFANI, Emílio. **Culturas juvenis y cultura escolar.** Documento apresentado no seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio, Brasília, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- GALLAND, Olivier. L'entrée dans la vie adulte en France. **Sociologie et Sociétés**, v. 28, n. 1, p. 37-46, 1997.
- GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- GOMES, Nilma Lino; DAYRELL, Juez. Formação de agentes culturais juvenis. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFMG, 6., 2003, Belo Horizonte. **Anais.** Belo Horizonte: Proex/UFMG, 2003. p. 1-4.
- HERNANDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança da educação e na função da escola. In: _____. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LAHIRE, Bernard. **Homem plural:** os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LIMA, Elvira Souza. Do indivíduo e do aprender: algumas considerações a partir da perspectiva sociointeracionista. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 12, p. 14-20, dez. 1990.
- MARGULIS, Mário. La juventud es más que una palabra. In: _____. (Org.) **La juventud es más que una palabra.** Buenos Aires: Editorial Biblos, 2000.
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Mediações pedagógicas e sociologia:** um diálogo necessário. São Paulo: [s.n.], 2007. Mimeografado.
- MILLS, C. Wright. *A Imaginação Sociológica.* Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Fala, galera:** juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- MONTENEGRO, Fabio; RIBEIRO, Vera Masagão. **Nossa escola pesquisa sua opinião:** manual do professor. São Paulo: Global, 2002.
- PAIS, José Machado. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro.** Lisboa: Âmbar, 2003.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação:** Revista da Anped, São Paulo, n 5/6, p. 15-24, maio/dez. 1997.

SALVADOR, Cesar Coll. Significado e sentido na aprendizagem escolar: reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa. In: _____. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SARANDY, Flávio. **Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio.** Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/05sofia.htm>. 2001>. Acesso em: 3 abr. 2004.

SPOSITO, Marília P; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva:** Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação:** Revista da Anped, São Paulo, n. 13, p. 73-94, 2000.

_____. **Juventude e escolarização (1980/1998).** Brasília: MEC/Inep, 2002. (Estado do Conhecimento, 7).

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.** São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

VASCONCELLOS, Celso. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Liberdade, 1994.

Capítulo 4

Trabalho na sociedade contemporânea

*José Ricardo Ramalho**

Introdução

Um dos atuais desafios da sociologia tem sido o de explicar as grandes mudanças ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas. A percepção do trabalho/emprego como uma atividade de longa duração, comum às gerações de trabalhadores de meados do século 20, teve sua credibilidade abalada por um intenso processo de reestruturação das atividades produtivas, implementado a partir dos anos de 1970. A partir daí, a sociedade capitalista industrializada se viu transformada pela constituição de novos tipos de articulação entre empresas e países, com forte influência da tecnologia da informação, e com a instituição de um padrão de produção flexível com relação ao trabalho e aos trabalhadores.

A exigência de maior competitividade em um mercado cada vez mais globalizado introduziu estratégias de racionalização e redução de custos, com sérias consequências para os níveis de emprego. Postos de trabalho, que tradicionalmente garantiam estabilidade, foram reduzidos drasticamente. A insegurança passou a fazer parte do cotidiano do assalariado que detém algum tipo de emprego formal. Formas precárias de trabalho, de subcontratação, passaram a ser utilizadas como norma e se incorporaram às propostas das

* Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

empresas. Fragilizou-se a instituição sindical como representação legítima dos trabalhadores. O desemprego adquiriu dimensões mais amplas, mudando hábitos e trazendo pobreza e desesperança e o trabalho informal tornou-se uma alternativa frequente para os excluídos do mercado de trabalho formalizado, principalmente nos países subdesenvolvidos.

Retrospectiva a partir da Revolução Industrial

A Revolução Industrial, que tem o seu auge em meados do século XIX, alterou de modo substantivo as atividades relacionadas ao trabalho, e foi responsável por mudanças importantes na vida das pessoas e das organizações produtivas. O trabalho tornou-se referência essencial para se entender a sociedade capitalista, o que pode inclusive ser notado nos escritos dos principais autores clássicos da sociologia (Durkheim, Weber, Marx). E a formação da sociedade industrial complexificou a divisão do trabalho, com a criação de um grande número de ocupações.

Um dos traços iniciais da Revolução Industrial foi a organização do trabalho em domicílio, com vistas à implantação de um tipo de trabalho assalariado que se confundia com a autonomia dos produtores. Estes produtores/trabalhadores, espalhados geograficamente, segundo Holzmann (2007, p. 325), eram agenciados por um empresário capitalista, “trabalhavam em suas próprias casas, com prazos determinados para a entrega dos produtos, sendo remunerados por tarefa”. Embora apenas o trabalho, em geral do chefe da família, fosse remunerado, “fazia-se necessário agregarem-se mais pessoas ao processo, incorporando-se, então, outros membros da família, inclusive crianças”. A autonomia de produzir, como a prerrogativa de definir a jornada, a intensidade e os ritmos da produção, esbarravam na necessidade de acelerar para cumprir prazos.

Karl Marx foi um dos principais autores a pensar o trabalho no contexto da sociedade industrial capitalista. Na análise que fez da “mercadoria” reconhece o trabalho nela contido como tendo um duplo caráter: trabalho concreto e trabalho abstrato. Liedke (2007, p. 319), em um resumo sobre essa discussão, explica que, para Marx, o trabalho concreto corresponderia “à utilidade da mercadoria (valor de uso), à dimensão qualitativa dos diversos trabalhos úteis”. Já o trabalho abstrato corresponderia “ao dispêndio de força humana,

independente das múltiplas formas em que seja empregada”, e nessa qualidade é que criaria “o valor das mercadorias”.

Para Giddens (1989, p. 486-487), Marx também percebeu que “o desenvolvimento da indústria moderna reduziria a maior parte do trabalho das pessoas a tarefas chatas e desinteressantes”. E que a divisão do trabalho alienava os seres humanos do seu trabalho. Os trabalhadores industriais teriam pouco controle sobre a natureza da sua tarefa, apenas contribuiriam com uma fração para a criação de todo o produto, e não teriam influência sobre como ou para quem é vendido.

O padrão fordista e as mudanças no trabalho

O crescimento da indústria e sua consolidação através da organização fabril trouxe novos elementos para a discussão sobre o trabalho. A evolução do trabalho em domicílio para o trabalho fabril alterou também os mecanismos de controle sobre as atividades internas à fábrica. Entre as diversas tentativas de assumir o controle sobre o conhecimento e poder de quem atuava no chão de fábrica, a que ficou mais difundida está associada a F. W. Taylor, com o uso ainda atual do termo *taylorismo*, para caracterizar estratégias de controle de tempo e espaço, e a Henry Ford, que com a introdução da linha de montagem, da verticalização da organização fabril e da produção em massa, acabou cunhando o termo *fordismo*, como o resumo de um padrão produtivo que se espalhou pelo mundo industrial ao longo do século XX.

Braverman (1974) foi um dos principais autores a analisar esta evolução do capitalismo industrial, identificado como capitalismo monopolista. Para ele, a fase do capitalismo monopolista propiciava uma extensa fragmentação e especialização do trabalho nas indústrias e uma desqualificação na definição dos postos de trabalho. Ao se propor a atualizar Marx com relação à dinâmica do desenvolvimento do capitalismo, este autor aprofundou o estudo da aplicação das técnicas modernas de gerência em combinação com a mecanização e a automação e sugeriu que a separação entre a concepção (gerência) e a execução (trabalho) das tarefas da produção se tornava o móvel principal da organização moderna e do controle do processo de trabalho.

O desenvolvimento do controle gerencial visava à redução da influência operária sobre os meios e a natureza da produção. “Torna-

se fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para as suas próprias” (BRAVERMAN, 1974, p. 59). Também a introdução de formas mais avançadas de maquinaria, onde a ciência foi incorporada ao processo de trabalho, tanto compôs como complementou o *taylorismo* no avanço da separação entre concepção e execução. Portanto, as tendências do processo de trabalho, sob o princípio-guia do controle gerencial apontavam, por um lado, para a desqualificação e a fragmentação do trabalho; e, por outro lado, apontavam para a criação de um aparato de concepção, no qual predominava a lógica da empresa (BURAWOY, 1985, p. 21; RAMALHO, 1991).

Neste modelo, diz Guimarães (2007, p. 134-135), o trabalho tornou-se “repetitivo, parcelado e monótono, sendo sua velocidade e ritmo estabelecidos independentemente do trabalhador que o executava sob uma rígida disciplina”. E, diferentemente do trabalho de execução, o trabalho de concepção das atividades produtivas exigiu alta qualificação, incluindo “o desenho dos produtos, a programação da produção e as tarefas de manutenção e de reparação e sendo realizado isoladamente, fora da linha de montagem”.

O padrão de produção fordista, embora não tenha se implantado igualmente em todos os países industrializados, tornou-se referência ao longo do século 20, como o modelo mais adaptado à produção em massa e a esta nova fase do processo de acumulação capitalista. Do ponto de vista dos trabalhadores, a desqualificação do trabalho como fonte de poder dentro das fábricas fomentou uma reação e fez crescer mecanismos de resistência operária, assim como credenciou suas organizações – os sindicatos – a serem instituições legítimas de defesa do trabalho e dos salários dentro das fábricas e de atuarem no sentido da formação de uma identidade de classe associada ao trabalho. O período que vai do final da segunda guerra mundial em 1945 até os anos de 1970, com a consolidação do Estado de Bem-Estar Social, pode ser considerado o auge desse período da produção de massa.

Crise do fordismo e a implantação do padrão flexível

A conjuntura econômica muda nos anos de 1970. Identifica-se uma crise no modelo fordista em função de novas exigências do mercado consumidor, por produtos mais variados e mais adaptados

às diferenças culturais e econômicas dos diferentes grupos sociais. A introdução de um novo padrão, flexível, ficou marcada pela diferença com a rigidez do padrão fordista. Segundo Harvey (1992, p. 140), este novo padrão “se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. Entre suas principais características estão “o surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1992, p. 140).

A crise do fordismo resultou em um processo de reestruturação produtiva com grande impacto sobre o mundo do trabalho. As expectativas de emprego de longa duração, estimuladas pela organização empresarial relacionadas à produção em massa, foram substituídas por outros tipos de emprego, pelo aumento da insegurança no trabalho e pelo crescimento do desemprego. Nesse contexto, o setor industrial se modificou, e se associou cada vez mais com o setor de serviços, este em franco crescimento. Formas de trabalho diferenciadas foram reintroduzidas, em geral *precarizando* as relações de trabalho e quebrando compromissos anteriores assumidos com o estatuto do assalariamento (leis trabalhistas etc.).

A estruturação das empresas em rede, horizontalizada, em substituição à estrutura verticalizada do modelo anterior, a introdução da tecnologia da informação e novas formas de gestão nos processos produtivos, também afetou o modo como os trabalhadores passaram a se relacionar entre si e se organizar enquanto classe. A introdução de novas tecnologias também permitiu uma maior mobilidade das empresas e um aumento no poder dos empregadores sobre sua força de trabalho. Para Harvey (1992, p. 140), “o trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas”.

Na Sociologia, nesse contexto (RAMALHO, 2000), flexibilidade passa a ser palavra-chave nos textos explicativos (e no discurso empresarial) sobre os processos de *reestruturação produtiva*, relações de trabalho e ação do Estado. Mas a Sociologia passa também a averiguar as consequências sociais desse processo, a *precarização* do trabalho e seus efeitos sobre a organização da sociedade. Esta pers-

pectiva defende a necessidade de um olhar mais crítico sobre esta realidade e entende que o conceito de *precarização social* pode orientar a análise científica sobre uma contradição central das sociedades contemporâneas – a contradição entre processos de modernização percebidos como progresso e processos de regressão social cada vez mais visíveis (APPAY, 1997, p. 509-511).

A nova conjuntura do mundo do trabalho expõe uma variedade de situações de trabalho que se criam, dos novos aspectos da divisão social do trabalho e novos tipos de contrato. O crescimento da participação feminina no mercado de trabalho foi um dos aspectos importantes desse período de reestruturação. Na análise sociológica, o componente de gênero esteve sistematicamente ausente das interpretações relativas ao trabalho e aos trabalhadores, mas no padrão flexível ficaram evidentes os efeitos das mudanças no trabalho de modo diferenciado, conforme se trate de trabalhadores homens ou mulheres (HIRATA, 1998, p. 6-9; ABREU, 1994, p. 56).

Outro aspecto se refere ao trabalho que se associa à noção de “informal”. Os analistas afirmam que a economia informal não minimiza ou reduz a exploração, mas tem combinado flexibilidade e exploração, produtividade e abuso, empresários agressivos e trabalhadores desprotegidos. O novo, no presente contexto, seria o crescimento do setor informal, mesmo nas sociedades altamente institucionalizadas, a expensas das relações de trabalho já formalizadas (PORTES; CASTELLS, 1994, p. 11-28, entre outros). Para alguns autores, a partir dos anos de 1980, o tema da informalidade transforma-se em elemento-chave de interpretações a respeito do impacto das mudanças na estrutura do mercado de trabalho e suas consequências sociais (MACHADO DA SILVA, 2003).

Até mesmo o retorno de formas de trabalho anteriores, como o trabalho em domicílio, comum nos primórdios da revolução industrial foram recuperados na implantação de um novo modelo flexível. Segundo Holzmann (2007, p. 326), “o trabalho industrial em domicílio ressurgiu como expediente do capital para flexibilizar o uso da força de trabalho”, consistindo “em tarefas simples e repetitivas, parte ou etapa da produção de um produto complexo, realizada diretamente para uma empresa que produza ou monte o produto final”.

Uma das principais críticas ao processo de flexibilização das relações de trabalho está na desvinculação da atividade do traba-

lho da “construção de um patamar social de convivência baseada em princípios universais de cidadania” (LIEDKE, 2007, p. 322-323). Para esta autora, “as descontinuidades das atividades de trabalho e os longos períodos de desemprego conduzem à desestruturação de vínculos sociais outrora duradouros, no trabalho e na vida social”. Para Castel (1998, p. 34), o trabalho não pode ser pensado “enquanto relação técnica de produção, mas como um suporte privilegiado de inscrição na estrutura social”. Além disso, o autor reconhece “uma forte correlação entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e a participação nas redes de sociabilidade e nos sistemas de proteção que ‘amparam’ um indivíduo diante dos acasos da existência [possibilitando] zonas de coesão social” (CASTEL, 1998, p. 34). Assim, associar trabalho estável/inserção relacional sólida vai caracterizar uma área de integração, enquanto a ausência de participação em qualquer atividade produtiva e o isolamento relacional vão ter como consequência os efeitos negativos da exclusão.

A reestruturação produtiva no Brasil

O Brasil não escapou, nos anos de 1990, da onda de reestruturação produtiva que já vinha ocorrendo nos países mais industrializados. Novas formas de gestão do trabalho, flexibilização, terceirização; todas essas mudanças têm sido experimentadas pelas empresas brasileiras. É verdade que isso vem ocorrendo de modo desigual, e se já é possível identificar alterações no processo produtivo propriamente dito, na maioria dos casos, pode-se constatar que as novas estratégias empresariais têm se preocupado mais em cortar custos, eliminando em definitivo postos de trabalho (RAMALHO; MARTINS, 1994). Para os que mantêm seus empregos, as exigências são maiores. Não só a intensificação do trabalho se coloca, mas uma condição de maior escolaridade e maior capacidade de adaptação às mudanças constantes.

Uma das estratégias mais utilizadas pelas empresas, no que se refere à flexibilização das relações de trabalho, está no processo de terceirização. Segundo Teixeira e Pelatieri (2009, p. 20),

[...] diferentemente das demais modalidades de contratação precária com o setor informal, contrato temporário, por tempo parcial ou por prazo determinado, em que a forma de contrato

identifica o seu caráter precário, na terceirização, essa relação de trabalho precário, muitas vezes, é camuflada pela justificativa de que se trata de serviços especializados. [Trata-se] de um fenômeno que se ampliou e consolidou gerando muitas vezes pouco ou nenhum questionamento, principalmente pelo fato de se manifestar de distintas formas. Além disso, é frequentemente confundido com outras estratégias empresariais como desverticalização e descentralização da produção.

A Sociologia do Trabalho brasileira vem refletindo sobre a heterogeneidade de um processo de *reestruturação industrial* que atingiu de modo diferenciado setores industriais e regiões do País. A renovação das estratégias organizacionais e a *flexibilização* do trabalho têm sido investigadas e identificam desde o anúncio de propostas de democratização das relações de trabalho até a persistência de práticas autoritárias (principalmente com os sindicatos e as organizações de trabalhadores nos locais de trabalho) (CASTRO; LEITE, 1994, p. 47-48). Outros estudos mostram também que a positividade do padrão flexível não se confirma como anunciada, e, na verdade, há um crescimento das práticas de precarização do emprego, das condições de trabalho e dos salários e o aumento do desemprego. Por fim, estudos abordando a discussão sobre crescimento econômico e exclusão ganha importância, alertando para a correlação entre *reestruturação industrial*, de um lado, e *exclusão e pobreza*, de outro.

O sindicato e a flexibilidade das relações de trabalho

A implantação do padrão flexível trouxe problemas para a ação sindical. Chega-se a duvidar da capacidade dessa instituição de defender com eficácia os interesses dos trabalhadores. Na Sociologia há, inclusive, um debate sobre o modo de interpretar os efeitos dessas mudanças sobre a instituição sindical. Para alguns, esse processo aponta para um declínio inexorável do sindicato, enquanto outros consideram que a *crise* não é da instituição, mas de um tipo de sindicato atingido duramente pelas transformações no processo produtivo.

Diversos fatores são apontados para explicar as dificuldades atuais enfrentadas pelos sindicatos, a maior parte delas associadas às mudanças no processo produtivo: a *flexibilização* das relações de trabalho e o crescimento do trabalho em tempo parcial, tempo deter-

minado e por conta própria; o uso intensificado da subcontratação, do trabalho em domicílio e o aumento da participação feminina no mercado de trabalho, além do crescimento do desemprego; a redução do emprego industrial provocada pelo avanço tecnológico e pela automação; a possibilidade atual das empresas de deslocamento e segmentação de suas atividades; e o uso de novas formas de gestão que enfatizam a participação dos trabalhadores e desestimulam a sindicalização (RODRIGUES, 1999).

Como desdobramento, identificam-se também outros tipos de problema: a diferenciação interna das categorias de trabalhadores, com o fim da predominância do trabalhador masculino, e a maior participação das mulheres no mercado de trabalho; a necessidade de representar também os que ficaram fora do mercado de trabalho; a premência de participar de outras instâncias políticas para além do espaço interno das empresas.

Nesse debate sobre a *crise* do sindicato, merece destaque a contribuição de Hyman (1996, p. 19) quando contesta a tendência que aponta para a desagregação e o fim do sindicalismo solidário. Para ele, o que vem ocorrendo não é uma crise do sindicalismo, mas uma crise do estilo e orientação tradicionais do sindicalismo. Buscando desmistificar interpretações que apontam para uma situação mais catastrófica, Hyman argumenta que a noção de classe operária sempre foi uma abstração, nunca uma descrição ou generalização sociológica e que a diferenciação, a divisão e a desunião têm sido traços onipresentes do desenvolvimento sindical. “A solidariedade não é nunca uma qualidade natural ou fixa, sempre é uma meta que, no melhor dos casos, resulta difícil de alcançar e é efêmera” (HYMAN, 1996, p. 19). E finaliza afirmando que, apesar das circunstâncias adversas, segue existindo um espaço para as iniciativas estratégicas dos movimentos trabalhistas, de maneira que seja possível contar com novos meios para transcender as divisões e construir o interesse comum. “O que certamente se requer é uma nova lógica, um novo vocabulário de motivos para a solidariedade dos trabalhadores” (HYMAN, 1996, p. 20-21).

A investigação sociológica que trata da *crise* do sindicato tem levado também à antecipação de cenários, desdobramentos e tendências para o futuro. As alternativas propostas variam, basicamente, entre os cenários que enfatizam mudanças nas atividades sindicais mais tradicionais de representação coletiva e aquelas que sugerem

uma ampliação de atividades no sentido de incluir a representação de trabalhadores desempregados, *precarizados* ou excluídos do núcleo central da produção e até de um “sindicalismo comunitário que, juntamente com outros movimentos sociais, voltar-se-ia para atender as necessidades dos que se encontram excluídos do mundo do trabalho” (LARANJEIRA, 1998, p. 181-183).

Há certo consenso de que os sindicatos devem adaptar sua organização, estrutura e ação à heterogeneidade do mundo do trabalho, sem, no entanto, negligenciarem as forças que tendem a conservar o sistema de representação coletiva. “A estabilidade da lei trabalhista, a necessidade da representação sindical e a falta de qualquer alternativa para tal representação são todos fatores que tornam a adaptação mais plausível do que uma revolução nas formas de representação coletiva dos trabalhadores” (MINGIONE, 1998). Na verdade, a questão da representação ainda é um problema no contexto atual e a dúvida permanece sobre se os sindicatos serão ou não capazes de representar os interesses de todos os trabalhadores.

Para Trentin e Anderson (1996, p. 61-62),

[...] comprometer o sindicato nessa nova realidade quer dizer realizar uma verdadeira revolução cultural, porque o sindicato deve abandonar uma concepção da representação e da contratação que o tem acompanhado durante toda a sua história, quando o seu objetivo principal era conquistar o monopólio da contratação no lugar de trabalho. [Busca-se] uma contratação coletiva que também assuma a representação de estratos da população e de trabalhadores tradicionalmente excluídos da contratação coletiva e que, igualmente, os defenda em diversos terrenos: questões de alojamento, direito a uma seguridade social mínima, igualdade de oportunidades no acesso ao trabalho.

As análises sociológicas sobre o sindicalismo brasileiro nos últimos vinte anos têm mostrado um movimento de crescimento institucional e político, iniciado com as greves do ABC paulista no final dos anos de 1970, e confirmado, no início dos anos de 1980, com a criação das Centrais Sindicais, principalmente a Central Única dos Trabalhadores – CUT (CARDOSO, 1999; COMIN, 1994; ANTUNES, 1995; JÁCOME RODRIGUES, 1997; ALMEIDA, 1996). A conjuntura

em que esses processos se deram permitiu o desdobramento da ação sindical para além do muro das fábricas, associando reivindicações econômicas a questões políticas, participando do processo de redemocratização do País e produzindo um tipo de sindicalismo que procurou romper com o atrelamento ao Estado e enfatizou uma prática construída sobre a organização nos locais de trabalho.

Os estudos sociológicos dos anos de 1990 e 2000 vêm revelando a pressão da reestruturação industrial sobre esse sindicalismo. A avaliação é a de que a introdução de novas formas de gestão da força de trabalho, sobretudo nas empresas associadas a cadeias produtivas globais, em conjunto com transformações na organização da produção e na estrutura de emprego, colocam novas questões, exigindo novas posturas e pondo em xeque a força de barganha acumulada anteriormente.

Mas os dados e análises variam conforme os efeitos da reestruturação sobre os diversos segmentos da economia. Setores mais modernos enfrentam uma ação sindical efetiva cuja eficácia os obriga ao encaminhamento de novas formas de gestão por meio da negociação (CARDOSO, 1999; LEITE, 1997). Na maioria dos outros setores, no entanto, a situação atual aponta para um processo gradativo de *precarização* do trabalho e fragilização da organização coletiva dos trabalhadores. O movimento sindical passa pela dificuldade de lidar com situações de trabalho diante das quais políticas e estratégias de ação sindical parecem impotentes e incapazes de deter a destruição de direitos e de se relacionar com uma força de trabalho de características diversas daquela encontrada no pátio das grandes empresas.

Conclusão

O tema do trabalho na sociedade contemporânea permanece central. A fragmentação de suas atividades, a complexificação da divisão do trabalho e suas novas divisões e qualificações não reduziu a sua importância como fator essencial de manutenção do sistema capitalista nem seu caráter formador de identidades de classe. Naturalmente, há diferenças, conforme os contextos dos países, mas mais do que nunca as situações de trabalho se entrelaçam nas atividades produtivas internacionalizadas, transformando questões de direitos em temas internacionais. Tentativas permanentes de desregular o mercado de trabalho, retirar garantias da legislação trabalhista,

como no caso do Brasil, é um dos aspectos mais repetidos nesse contexto, mas também a constatação de que formas análogas ao trabalho escravo, por exemplo, continuam sendo acionadas por diferentes empresas em diferentes partes do mundo.

Termino com uma agenda possível para a reflexão sociológica sobre o trabalho e o sindicato:

1) Uma discussão sobre o trabalho deve considerar temas como:

- a formação da identidade e de redes de solidariedade a partir de outras formas de trabalho (trabalho em domicílio, informal, tempo parcial etc.);
- a presença fundamental da força de trabalho feminina nas diversas instâncias produtivas e suas consequências para o emprego e outras formas de organização;
- os mecanismos de reconstrução de uma cidadania social tendo em vista a fragmentação de uma classe trabalhadora cada vez mais marcada por interesses e formas diversas de inserção no mundo do trabalho.

2) Uma reflexão sobre a crise do modelo de sindicato criado pelo *fordismo* em uma conjuntura de *flexibilização* do trabalho nos contextos nacional e internacional precisa enfatizar a discussão de temas como:

- a possibilidade (ou não) de negociar novas formas de contrato de trabalho, preservando empregos e respeitando direitos básicos;
- as dificuldades de equacionar uma longa prática de ação ligada aos trabalhadores formais com a proliferação de novas situações de trabalho marcadas por uma instabilidade maior;
- a relação entre a manutenção dos direitos trabalhistas e sociais e o processo de consolidação de uma sociedade democrática;
- a capacidade de os sindicatos se associarem a outros movimentos sociais com o objetivo de ampliarem a base de atuação política em defesa de direitos do trabalho e de cidadania.

No que diz respeito ao Brasil, considerando a realidade de um País dependente e fortemente vinculado à lógica de funcionamento do capitalismo global, a discussão sobre trabalho e sindicato deve

estar referida à questão social em uma problemática que associa a reestruturação produtiva a um contexto de graves problemas de desigualdade e desemprego. Nesse sentido, colocam-se temas como:

- a relação entre a baixa qualificação/escolarização da força de trabalho e os novos processos produtivos e suas consequências em termos de emprego e *precarização* das relações de trabalho;
- a contradição entre propostas *modernizantes* e a presença constante de trabalho infantil e trabalho forçado nas pontas das cadeias produtivas.
- Finalmente, coloca-se para a Sociologia o desafio de interpretar esses novos processos ampliando seu âmbito de análise, ou seja, pensando o sindicato não apenas como organização fundamental de defesa de salários e direitos dos trabalhadores formais e empregados, mas também como instância possível de atuação no que se refere a questões mais abrangentes que afetam os trabalhadores e que implicam interferência em políticas de emprego e nas políticas sociais.

Referências

ABREU, Alice. Especialização Flexível e Gênero: Debates Atuais. **São Paulo em Perspectiva**: Revista da Fundação Seade, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 52-57, 1994.

ALMEIDA, Maria Hermínia T. de. **Crise Econômica e Interesses Organizados**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. Campinas: Cortez/Ed. Unicamp, 1995.

APPAY, Beatrice. Précarisation Sociale et Restructurations Productives. In: _____; THÉBAUD-MONY, A. (Org.). **Précarisation Sociale, Travail et Santé**. Paris: Iresco, 1997.

BRAVERMAN, H. **Labor and Monopoly Capital**. New York: Monthly Review Press, 1974.

BURAWOY, Michael. **The Politics of Production**. London: Verso, 1985.

CARDOSO, Adalberto. **A Trama da Modernidade**: Pragmatismo e Democratização no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**: Uma Crônica do Salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Nadya Araújo; LEITE, Marcia de Paula. A Sociologia do Trabalho Industrial no Brasil: Desafios e Interpretações. **BIB: Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 39-60, 1994.

COMIN, Álvaro. A Experiência de Organização das Centrais Sindicais no Brasil. In: J. MATTOSO, J. et al. (Org.). **O Mundo do Trabalho: Crise e Mudança no Final do Século**. São Paulo: Scritta, 1994.

DURKHEIM, E. **Da Divisão do Trabalho Social**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIDDENS, A. **Sociology**. Cambridge: Polity Press, 1989.

GUIMARÃES, Sonia. Fordismo e Pós-fordismo. In: CATTANI, A.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. Reestruturação Produtiva, Trabalho e Relações de Gênero. **Revista Latino-Americana de Estudos do Trabalho**, São Paulo, ano 4, n. 7, p. 5-27, 1998.

HOLZMANN, L. Trabalho em domicílio. In: CATTANI, A.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

HYMAN, Richard. Los Sindicatos y la Desarticulación de la Clase Obrera. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, Ciudad de México, ano 2, n. 4, p. 9-28, 1996.

JÁCOME RODRIGUES, I. **Sindicalismo e Política: a trajetória da CUT**. São Paulo: Scritta/Fapesp, 1997.

LARANGEIRA, Sônia. Há Lugar para o Sindicalismo na Sociedade Pós-Industrial? Aspectos do Debate Internacional. **São Paulo em Perspectiva: Revista da Fundação Seade**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 174-183, jan./mar. 1998.

LEITE, Marcia de Paula. **O Trabalho em Movimento: Reestruturação Produtiva e Sindicatos no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1997.

LIEDKE, Elida R. Trabalho. In: CATTANI, A.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

MACHADO DA SILVA, L. A. Mercado de trabalho, ontem e hoje: informalidade e empregabilidade como categorias de entendimento. In: SANTANA, M. A.; RAMALHO, J. R. (Org.). **Além da Fábrica**. São Paulo: Boitempo, 2003.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MINGIONE, Enzo. **The Changing Nature of Work and the Future of Labour Law in Europe**. [S.l.: s.n.], 1998. Mimeografado.

PORTES, A.; CASTELLS, M. World Underneath: The Origins, Dynamics, and Effects of the Informal Economy. In: PORTES, A.; CASTELLS, M.; BENTON, L. (Org.). **The Informal Economy: Studies in Advanced and Less Developed Countries**. London: The Johns Hopkins University Press, 1994.

RAMALHO, J. R. Controle, conflito e consentimento na teoria do processo de trabalho – um balanço do debate. **BIB**: Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, n. 32, p. 31-48, 1991.

_____. Trabalho e Sindicato: Posições em Debate na Sociologia Hoje. **Dados**: Revista da Iuperj, Rio de Janeiro, v. 43, n. 4, 2000.

_____; MARTINS, H. **Terceirização**: diversidade e negociação no mundo do trabalho. São Paulo: Hucitec/Nets-Cedi, 1994.

RODRIGUES, Leôncio M. **Destino do Sindicalismo**. São Paulo: Edusp, 1999.

TEIXEIRA, M.; PELATIERI, P. Terceirização e precarização do mercado de trabalho brasileiro. In: DAU, D. M.; RODRIGUES, I. J.; CONCEIÇÃO, J. J. da (Org.). **Terceirização no Brasil – do discurso da inovação à precarização do trabalho**. São Paulo: Annablume-CUT, 2009.

TRENTIN, B.; ANDERSON, L. A. **Trabajo, Derechos y Sindicato en el Mundo**. Caracas: Nueva Sociedad, Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales e Organización Regional Interamericana de Trabajadores – ORIT, 1996.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: CIA das Letras, 2004.

Sugestão de leitura para aprofundar os temas trabalho e sindicato

CARDOSO, Adalberto. **A Década Neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**: Uma Crônica do Salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CATTANI, A.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

GUIMARÃES, Nadya A. **Caminhos cruzados**: estratégias e trajetórias de trabalhadores. São Paulo: Ed. 34, 2004.

JÁCOME RODRIGUES, I. **Sindicalismo e Política**: a trajetória da CUT. São Paulo: Scritta/Fapesp, 1997.

LIMA, Jacob C. **Ligações perigosas**: trabalho flexível e trabalho associado. São Paulo: Annablume, 2007.

SANTANA, M. A.; RAMALHO, J. R. (Org.). **Além da Fábrica**: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social. São Paulo: Boitempo, 2003.

Trabalho na sociedade contemporânea visto em sala de aula

*Amaury Cesar Moraes
Elisabeth da Fonseca Guimarães*

O texto de José Ricardo Ramalho faz uma análise panorâmica das transformações sofridas pelo trabalho no mundo contemporâneo, com ênfase nas necessidades impostas pelas mudanças no processo de produção e as novas relações estabelecidas entre os sindicatos e os trabalhadores. O trato dessas questões no Ensino Médio requer atenção redobrada ao contexto em que a escola se encontra, tanto em caráter mais amplo – que inclui o Estado, a região, a cidade – como em caráter localizado – ou seja, o bairro, o entorno e a localização pontual da instituição em que o professor está lecionando. Esta atenção é necessária para que as análises do autor estabeleçam correspondência direta com situações possíveis de serem visualizadas ou mesmo experimentadas pelos estudantes. As sugestões que seguem são dirigidas ao tratamento do tema *trabalho* em sala de aula.

O trabalho em domicílio, situação em que os trabalhadores executam as tarefas *em suas próprias casas, com prazos determinados para entrega dos produtos, sendo remunerados por tarefas*, ainda persiste nos dias atuais, uma vez que foram recuperadas na implantação de um modelo flexível. É interessante fazer uma retomada histórica desse tipo de trabalho para conhecer os motivos de sua implantação: Na cidade onde o professor leciona, existe esse tipo de *agenciamento* do trabalho? Em caso positivo, quais seriam as tarefas executadas em casa pelos trabalhadores? Quando o autor relaciona o modelo acima à flexibilização da força de trabalho, quais seriam as características marcantes desse processo?

A música *Cotidiano*, de Chico Buarque de Holanda, faz referências explícitas e implícitas à regulamentação de uma série de tarefas impostas ao trabalhador, capazes de confundir sua vida pública/profissional e sua vida privada/familiar. Os versos e o ritmo musical se harmonizam em cadência rotinizada, representativa das situações que os trabalhadores enfrentam cotidianamente. A divisão sexual do trabalho aparece na letra, ao reforçar a condição feminina, dedicada ao lar, e masculina, fora de casa. A análise de letra e música ilustra questões tratadas no texto de José Ricardo Ramalho e auxiliam professores e estudantes a compreender que a análise do trabalho na sociedade contemporânea implica em apreender significados subjetivos, que vão além das questões estritamente técnicas e objetivas. Em contraposição, podemos tomar outra música do mesmo autor, *Ela é dançarina*, e ver a diferença que há entre os dois personagens da música, quando *ela* sai para trabalhar e altera a rotina do lar.

Conhecido da maioria dos professores de Sociologia, nem por isso de menor valor, o filme *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, é um clássico

do cinema mudo que vem contribuindo para a compreensão de conceitos básicos do pensamento sociológico. Nunca é demais lembrar o quanto esse filme pode ser esclarecedor para explicar estratégias como o controle do tempo, métodos e espaço impostos pelo *taylorismo*, a produção na linha de montagem e em massa com o *fordismo*. Conceitos como *alienação* e *reificação* e a *desumanização* do processo de trabalho no capitalismo podem ser visualizados em cenas imortais do protagonista desse filme. Para se utilizar esse filme seria interessante que o professor fizesse breve explanação sobre sua importância para o cinema e as diferenças que marcam a linguagem cinematográfica de sua época com o cinema feito atualmente. Isso pode motivar e preparar os alunos, liberando sua atenção aos aspectos que importam para o tema em questão.

Para uma maior proximidade com os estudantes, uma enquete sobre as profissões dos pais e avós de cada um deles é interessante e pode ser representativa de profissões que foram extintas ou mesmo que deixaram de ser praticadas por falta de condições materiais ou mesmo porque já não se mostram capazes de prover financeiramente seus profissionais. As questões versando sobre as experiências profissionais dos pais e avós dos estudantes podem ser elaboradas coletivamente, em sala de aula, por estudantes e professor, o que confere um significado estratégico à atividade. Impossível prever todas as profissões que serão relacionadas na enquete. Contudo, o resgate da memória, além de ser um pretexto para retomar a análise do texto de José Ricardo Ramalho, é uma oportunidade para conhecer e valorizar a trajetória profissional dos pais e avós dos estudantes. A partir da enquete, sugere-se que o professor organize, se as condições de sua escola e jornada permitirem, um seminário sobre diferentes profissões e condições de trabalho associadas a elas, solicitando aos alunos que participem dos debates fundamentados na leitura do texto.

O trabalho é um dos temas mais provocativos e instigantes da Sociologia. No caso dos jovens, que estão iniciando a vida profissional, são inúmeras as possibilidades metodológicas a que o professor pode recorrer para o desenvolvimento do tema. Uma última sugestão é a análise dos versos da música *Capitão de Indústria*, de Marcos Valle e Paulo Sérgio Valle, uma balada romântica, cuja letra faz um desabafo ao processo de trabalho no capitalismo contemporâneo, quando vida e trabalho se confundem no dia a dia do trabalhador. (veja a letra e o clipe em <http://letras.terra.com.br/os-paralamas-do-sucesso/47931/>)

Organize, se possível, palestras, em sua escola, com representantes sindicais, representantes da OAB, do Ministério do Trabalho e pesquisadores, para discutir o tema da *flexibilização do contrato de trabalho*, suas implicações sobre direitos e condições de trabalho, bem como suas relações com as mudanças discutidas no texto.

Um documentário belo e forte ao mesmo tempo é o *Profissão Criança*, de Sandra Werneck (ver *box*), por meio do qual o professor poderá trabalhar as questões do trabalho infantil, em especial, no Brasil.

Sugestão de temas para trabalhar em sala de aula

1. Através de recortes de jornal e/ou outras fontes de informação escrita, buscar exemplos para discutir os efeitos pessoais e sociais do:
 - a) trabalho formal, mas repetitivo, cansativo e estressante;
 - b) trabalho em condições precárias e terceirizado;
 - c) trabalho informal;
 - d) trabalho em domicílio.
2. Fazer pequenas entrevistas com trabalhadores para identificar situações pessoais e sociais relativas à flexibilidade no trabalho:
 - a) com operador(a) de telemarketing;
 - b) com operário(a) de fábrica;
 - c) com um camelô (homem ou mulher);
 - d) com um(a) gerente.
3. Recolher notícias de jornal ou revista, ou buscar em sites na Internet notícias sobre:
 - a) as propostas das principais centrais sindicais do País para a questão do desemprego;
 - b) a ação sindical com relação à jornada de trabalho e os salários;
 - c) o papel das mulheres no sindicato.

Sugestão de imagens

Roteiro de fotos para os subtítulos:

1. Retrospectiva a partir da Revolução Industrial
foto de uma fábrica têxtil do século 19
2. O padrão fordista e as mudanças no trabalho
 - foto de uma fábrica de automóveis com a linha de montagem visível
 - foto de uma manifestação (greve) operária com a presença do sindicato
3. Crise do fordismo e a implantação do padrão flexível
 - foto de mulheres trabalhando numa fábrica hoje e no setor de serviços (incluir telemarketing)
 - foto de trabalho informal
4. A reestruturação produtiva no Brasil
 - foto de fila de desempregados
5. O sindicato e a flexibilidade das relações de trabalho
 - foto de algum documento das centrais sindicais preocupadas com a terceirização (documento do DIEESE ou da CUT sobre isso).

Capítulo 5

A violência: possibilidades e limites para uma definição*

Maria Stela Grossi Porto**

Introdução

Considerando a violência enquanto problema social, que vem se configurando como prática recorrente na sociedade brasileira, sendo mesmo representada por setores da sociedade como parte do cotidiano da vida social e tida por alguns como *natural* ou *naturalizada*, busca-se refletir sobre o conceito de violência, levando em consideração as possibilidades e os limites subjacentes a essa tarefa. Dessa perspectiva, não está em questão compreender e analisar manifestações típicas de violência, mas percebê-las enquanto realidade e representações sociais que estão inseridas no dia a dia dos indivíduos e das instituições (PORTO, 1995), presentes no espaço urbano tanto quanto no agrário, apesar da maior visibilidade da violência urbana – graças, sobretudo, à atenção que a criminalidade urbana violenta recebe dos diferentes meios de comunicação.

Assim, não é possível minimizar a importância e a gravidade das manifestações de violência, as quais conduzem muitos analistas a um diagnóstico de crise, reforçado por diferentes representações sociais da violência elaboradas em múltiplas esferas da vida social e

* Este capítulo é uma síntese, revista e atualizada, de reflexões que, iniciadas no contexto de um estágio de pós-doutoramento realizado com o apoio do CNPq (desenvolvido junto ao Centre d'Étude de la Vie Politique Française - CEVI-POF - Paris, França, entre 1995 e 1996), continuam como parte significativa das pesquisas que desenvolvo atualmente.

** Doutora em Sociologia. Professora da Universidade de Brasília.

consumidas por múltiplos segmentos sociais, sobretudo por aqueles que se sentem particularmente atingidos pelo fenômeno.

Considerando a gravidade do fenômeno, o sociólogo muitas vezes se sente pressionado à ação. Uma das manifestações mais imediatas desta ação é a denúncia. Entretanto, o sociólogo deve ter o cuidado de distinguir o problema social da questão sociológica, construir o objeto de pesquisa como condição para avançar as fronteiras do conhecimento. É também necessário que abdique de uma análise restrita ao âmbito da moral, como condição para se chegar a uma sociologia da violência, à luz de um instrumental que a ciência proporciona. Desta forma, poderá contribuir para que a ciência esclareça a ação, subsidiando (ou não) a intervenção no social.

A busca de explicação leva a questionar, teoricamente, a matéria-prima da análise sociológica, isto é, a natureza das relações sociais, uma vez que é nas e pelas relações sociais que o social se constitui como tal. Leva ainda à busca de identificação e análise de tipos e formas de violência, e à percepção de suas diferenças, como condição para a sua construção sociológica.

Apenas como exemplo, pode-se falar em violência visível e invisível; real ou percebida; individual e coletiva; violência de rua e violência doméstica; pública ou privada; anônima e interpessoal; violência do Estado e, neste caso, legítima ou ilegítima. (WIEVIORKA, 2006)

Não é viável pensar a violência como um fenômeno singular, a se ramificar uniformemente pelo conjunto social. Ao contrário, não existe violência, no singular, mas violências, no plural. Por este aspecto de pluralidade, a violência não pode ser sistematicamente identificada a uma única classe, segmento ou grupo social. Nem a supostos condicionantes territoriais, que explicariam sua existência seja referida à maior incidência em determinados estados do país seja apontando para sua concentração em espaços específicos, no campo como na cidade. Associar, com exclusividade, a violência à pobreza, à desigualdade, à marginalidade, à segregação espacial etc., pode levar a desvendar apenas uma parte da explicação sociológica do fenômeno, já que exclui manifestações de violência, protagonizadas e sofridas pelas camadas mais favorecidas da população assim como exclui, também, fenômenos que povoam o imaginário social, produtor e produto de representações sociais da violência. Este imaginário é, ou passa a ser, alimentado por conteúdos novos à medida que convive com representações como as de rotinização e banalização da violência, reforçadas pelo sentimento de insegurança predominante no cotidiano da vida social.

Violência e representações sociais

Com relação a tais aspectos permito-me um pequeno parêntese visando a apresentar o caráter das representações sociais como componente importante das reflexões sobre a violência.

As representações sociais são as formas como os indivíduos concretizam a necessidade de se situarem no mundo, explicar esse mundo e se explicarem dentro dele. É um conhecimento que tem um sentido prático, orientando as condutas e ajudando os indivíduos a interpretar e a dar sentido ao mundo que os rodeia.

Exemplificando: ao invés de centrar a análise nos dados brutos da violência, interroga(m)-se o(s) imaginário(s) construído(s) sobre ela, acreditando que as representações produzidas interferem nos comportamentos desenvolvidos frente à violência.

Fechado o parêntese e voltando à temática da definição de violência, o *olhar* sociológico tem como difícil tarefa construir instrumentos teóricos claros que permitam defini-la não apenas considerando as relações entre o fenômeno e suas representações, mas diferenciando igualmente o conceito de suas manifestações empíricas. O conceito é teórico e as manifestações empíricas são práticas de atores sociais.

A perspectiva que aqui se privilegia analisa o fenômeno da violência a partir dos conteúdos dos valores e das normas que, na condição de representações sociais, informam práticas sociais e orientam condutas de indivíduos, em seu cotidiano. Valores e normas que participam da constituição do capital simbólico (o capital simbólico corresponde a honrarias, posição social e prestígio para os que o detêm) disponível nas sociedades e que se caracterizam por seu caráter histórico, mutável e plural. Exemplo, a atitude pacífica, a docilidade podem ser consideradas valores em uma dada sociedade e sinal de fraqueza, de falta de virilidade em outra. Ainda, a informalidade no tratamento pode ser um valor em sociedades mais igualitárias ou desrespeito em sociedades mais hierárquicas. A preocupação com a definição não pode, assim, abstrair destas questões.

A violência e sua construção como problema sociológico

A primeira dificuldade de natureza conceitual, com que se defronta a Sociologia, vincula-se ao fato de a violência ser um fenômeno empírico (ou seja, um acontecimento violento que se concretiza

no dia a dia, como, por exemplo, um assassinato, um sequestro, um estupro) antes do que um conceito teórico. Assim, retirado diretamente da realidade social que descreve, configura-se como um conceito que tem sido de tal forma apropriado pelo senso comum, pela política, pela mídia ou por vários outros campos do saber que não o científico, que sua reapropriação acadêmica carece de uma explicitação dos sentidos nos quais é utilizado. Requer, em outras palavras, que o fenômeno da violência seja construído como objeto sociológico, de modo a que sua utilização adquira força explicativa e sentido, no interior do discurso científico. A busca de conceitualização do fenômeno da violência implica, necessariamente, distinguir (separar, classificar) diferentes tipos de violência. Como ponto de partida para a construção sociológica do conceito, e apenas a título de exemplo, seria possível falar em violência rural ou urbana, para uma delimitação espacial; política, religiosa, étnica, se estivesse em questão motivos derivados de diferenças entre maneiras de ser e de pensar dos indivíduos; violência de jovens, da polícia, violência doméstica ou interpessoal etc., se se estivesse tratando dos atores da violência; ou ainda, violência contra crianças, adolescentes, mulheres, idosos, homossexuais, pobres, desempregados etc., se a questão fosse identificar vítimas da violência (WIEVIORKA, 2006).

Essa tarefa significa, inicialmente, considerar, além da violência física, ou aberta, a violência simbólica ou violência doce¹, como propõe Bourdieu, já que a subjetividade que caracteriza as dimensões da moral ou do simbólico não elimina o caráter de constrangimento dos atos agressivos ao indivíduo, mesmo na ausência de danos físicos. Constrangimento que está presente na prática da violência simbólica, a qual não exclui, mas, pelo contrário, interage com as múltiplas formas de violência aberta, para acompanhar a distinção proposta por Bourdieu (1976) entre violência doce e violência aberta. Muitas vezes, a depender das circunstâncias combinam-se as duas formas de violência.

Além do que, raras são as circunstâncias em que a ocorrência de danos físicos não seja acompanhada de constrangimentos e danos

¹ Nos termos propostos por Bourdieu (1992, 1976), a violência aberta seria a violência física, que deixa marcas, traços, feridas (uma mutilação, assassinato, estupro), ou econômica (a exploração do trabalho sem a remuneração condizente), ao passo que a violência doce, ou violência branda, é aquela invisível, sem marcas físicas, sem feridas, que atinge os sentimentos morais, não sendo, pois, reconhecida como violência.

morais, conforme também discutido por Luis Roberto Cardoso de Oliveira (2008). Razão do privilégio aqui concedido a uma conceituação abrangente do fenômeno, que inclua a dimensão simbólica. Mesmo que tal privilégio possa parecer difícil de ser sustentado quando acontecimentos como massacres, linchamentos e cenas de violência policial (no contexto brasileiro, acontecimentos como os de Carandiru, da Candelária ou de Vigário Geral² permanecem, a cada dia, mais vivos e atuais e vêm se somar a milhares de outros que têm o planeta como espaço de concretização), pela sua crueldade e urgência explicativa, estão como que a atropelar os mecanismos da reflexão dos cientistas sociais e a cobrar medidas práticas.

Avançando um pouco mais nesse esforço de precisão conceitual, vale lembrar que o conceito de dominação também ajuda a compreender e também dá sentido e conteúdo à noção de violência simbólica. A dominação caracteriza-se pela possibilidade de exercer o domínio sobre outrem não só pelo constrangimento físico (sequestrar alguém e manter prisioneiro), mas, também, através da imposição de conteúdos da fala, do discurso, da ação, e de outras práticas simbólicas, conteúdos impostos e justificados pela pretensão de legitimidade de seus enunciados, mesmo que arbitrários e tidos por ilegais.

Reiterando a afirmação acerca do caráter múltiplo da violência, haveria ainda que considerar, ao lado desta grande subdivisão do fenômeno em violência física e violência simbólica, as formas ou os sentidos que a violência assume em seu processo de concretização. Sob este enfoque, poder-se-ia falar da violência como forma de dominação, como exemplificada acima, da violência como forma de sobrevivência (por exemplo, saquear um supermercado para roubar comida), da violência como afirmação da ordem institucional – legal (por exemplo, a violência cometida por policiais em seu trabalho de manutenção da ordem), da violência como contestação desta mesma ordem (por exemplo, movimentos revolucionários, movimentos de protesto contra o governo), da violência como forma de manifestação de não cidadania, de não relação social (movimentos de quebra-quebra, depredação de veículos, de máquinas, invasões de espaços públicos) (WIEVIORKA, 1997), da violência como forma de manifestação de insegurança, do medo, (como forma de defesa contra o que se suspeita ser uma agressão) etc.

² Nos três casos, trata-se de massacre envolvendo violência policial.

Além do que, determinadas práticas de violência podem visar à afirmação identitária de seus protagonistas, através da negação de valores e normas societárias vigentes. O questionamento dos padrões normativos e sua substituição por novos sentidos orientadores da ação podem significar um questionamento da legitimidade de estilos de vida e das regras sociais que os informam, assim como a reivindicação de legitimidade para novas formas de conduta instauradas por este questionamento (possibilidade bastante remota, pois se reveste de uma conotação política de questionamento do poder vigente, que não parece ser o caso, pelo menos no contexto brasileiro, único em exame neste texto, exceção feita a práticas de violência, enquanto contestação ao regime militar, também não contempladas nesta análise). Tais questionamentos não se restringem a uma camada, classe ou grupo social, como demonstram exemplos de manifestações de violência praticadas por camadas favorecidas da população, em um movimento de inclusão/exclusão social. Por exemplo, são muitos e frequentes os atos de violência cometidos por jovens de camadas médias e ricas da sociedade, assim como violências praticadas por adultos de várias camadas socioeconômicas, quando dirigem embriagados, assumindo o risco de ferirem ou matarem.

Pensando com clássicos e contemporâneos

Sem nenhuma pretensão à exaustão e, tentando não desviar o texto de sua linha de argumentação, faria um segundo parêntese para, desta vez, evidenciar, à luz da contribuição de autores clássicos e contemporâneos, possíveis distinções entre os conceitos de socialização/sociabilidade, visando a trazer mais luz à tarefa de construção do conceito de violência.

Parece recorrente, nos escritos e análises sociológicos mais contemporâneos, o emprego do conceito de sociabilidade, ao invés do de socialização. Arriscaria dizer que tal procedimento não é fruto do acaso, ainda que não pareça possível afirmar, com certeza, que se trate de uma mudança assumida de modo consciente. De uma forma ou de outra, ainda que essa distinção mereça um tratamento teórico mais rigoroso (do que esses comentários um tanto impressionísticos), não se corre risco de um grande equívoco ao se afirmar que este conceito de *novas sociabilidades* vem se projetando na construção sociológica atual por expressar mais eficazmente a complexidade do mundo contemporâneo.

Socialização é um conceito fundante e, assim, parte do elenco das categorias-chave da teoria sociológica, quando o que está em questão é a definição de normas e padrões de comportamento que tornam um indivíduo membro da sociedade. Nesse sentido, revela-se pertinente para analisar os processos da chamada socialização primária, que promove os primeiros contatos da criança com o mundo que a rodeia. Paralelamente, parece estar perdendo potencial heurístico para dar conta das demais situações de interação social típicas da contemporaneidade nas quais as mudanças de comportamento exigidas dos indivíduos, em função de transformações socioculturais (mudanças associadas conceitualmente à socialização dita secundária e que se refere a indivíduos em idade adulta), são de tal monta que requerem múltiplos aprendizados. O conceito de socialização parece supor, pelo menos em tese, processos sociais relativamente homogêneos nos quais a maioria dos indivíduos partilham (ou partilhavam) conteúdos e valores básicos de uma consciência coletiva comum. Razão pela qual, com as ressalvas devidas, poderia guardar adequação e pertinência para tratar a socialização primária, mas não os processos e relações sociais típicos da socialização secundária, na forma como se concretizam nas sociedades contemporâneas. Nessas, diferenças originadas em processos diferenciados de desenvolvimento histórico evidenciam a presença de múltiplas possibilidades de estruturação das relações sociais, caracterizando contextos sociais que não podem ser pensados a partir de critérios unívocos, homogeneizantes e/ou homogeneizadores.

A complexidade do social visualizada e pressentida pelos clássicos da Sociologia desemboca em situações de diferenciação e especialização na/da divisão do trabalho; em processos de especialização, racionalização e desencantamento do mundo. Configurando arranjos societários que são o oposto de situações de homogeneidade social.

Em Durkheim (1971), tais mudanças refletem o enfraquecimento da consciência coletiva, e o fato de que um mesmo fenômeno admite uma pluralidade de maneiras de ser percebido, significando, igualmente, uma pluralidade de maneiras de objetivação do social. Em Weber (1974), esse fenômeno é analisado em termos do paradoxo de valores e da guerra dos deuses. Como os valores são plurais e disputam hegemonia e legitimidade, a guerra dos deuses é eterna e solitária a decisão dos atores sobre as escolhas valorativas a serem feitas, a qual é apenas auxiliada por conteúdos de natureza igualmente valorativa.

A reflexão dos clássicos, pertinente para explicar a emergência da moderna sociedade capitalista é potencializada quando se trata

de pensar sua contemporaneidade. Mais precisamente, o que está em questão é que o diagnóstico de diferenciação e especialização sociais ganha na atualidade contornos muito mais agudos, conformando e estruturando contextos societários fragmentados, plurais, múltiplos.

Fragmentação, pluralidade e multiplicidade que são socioculturais e, portanto, comportam valores igualmente variáveis. Características que manifestam as transformações do mundo contemporâneo e expressam a ausência de pontos fixos de referência norteadores de conduta, e a inexistência de uma representação unificada do social, como dizia Durkheim (1971), com repercussões nos processos de construção de identidades e nas relações sociais responsáveis, essas últimas, pela estruturação de formas de sociabilidade.

Em outras palavras, quando se está em presença de situações de fragmentação, pluralidade e multiplicidade sociais parece mais pertinente falar em sociabilidades do que em socialização. Até mesmo porque o caráter plural que se quer ressaltar está dado no próprio conceito: de um modo geral, a literatura sociológica fala de processo de socialização, no singular, mas registra a existência de novas sociabilidades, no plural. Exceção a essa possível tendência, Zaluar (1997) e Machado (1997), a partir de enfoques distintos, guardam a forma singular do termo, mas captam com profunda pertinência as possibilidades plurais de concretização da sociabilidade nos dias de hoje. Zaluar vai aí incluir sociabilidades que têm no antagonismo e na violência seu *ethos* primeiro, mas aponta, ao mesmo tempo, a necessidade de se conseguir articular, institucionalizar e expandir formas de sociabilidade que resgatem a solidariedade. Machado vai precisar aprofundar em várias oportunidades a ideia de uma sociabilidade violenta.

Esse emprego no plural do conceito (sociabilidades) poderia significar que as sociedades contemporâneas não comportariam um processo de socialização, mas, ao invés, produzem e são produzidas por distintas formas de sociabilidade, que no mais das vezes atingem, de modo diferenciado, grupos, camadas, etnias, raças etc., não tendo pois iguais características para o conjunto da sociedade. E isso mesmo que se possa dizer que a sociedade como um todo seja afetada pelas transformações em curso, tanto positiva (quando delas usufruem) quanto negativamente (quando tal não ocorre). Nesse contexto, os discursos que interpretam a violência como resultante de um processo de socialização fracassado podem estar fazendo

uma leitura simplificada do social, como salienta Martuccelli (1999), na medida em que seria esse mesmo social o espaço da vigência de princípios contraditórios de ação e o espaço da pluralidade de normas e valores, concorrentes ou não.

Nas sociedades contemporâneas, pode-se falar em novas sociabilidades decorrentes de transformações no mundo do trabalho, novas sociabilidades estruturadas em função do pertencimento a grupos os mais diversos, novas sociabilidades estruturadas em função da constituição de identidades religiosas, étnicas, de gênero, entre outras.

Sociabilidades desenvolvidas não apenas em razão da existência de solidariedades, mas, também, a partir e em função de sua ausência. Ou seja, a reciprocidade necessária à constituição de novas sociabilidades não é sinônimo nem de uma igualdade nos conteúdos que orientam as condutas dos participantes do processo, nem de um projeto comum, *incitador* da ação. Ao contrário, situações existem nas quais a tendência é a de se utilizar (e de forma cada vez mais frequente) a violência como forma de resolução de conflitos e de organização de relações sociais, seja no nível institucional seja no âmbito de relações interpessoais, quase que como resposta a carências, ausências, falhas, rupturas, aspectos que são, todos eles, fruto da explosão de múltiplas lógicas de ação. Em muitos casos, lança-se mão da violência como um recurso disponível, no rol de muitos outros possíveis. Todas essas situações são vivenciadas como característica e condição da sociedade contemporânea, a qual envolve conteúdos como risco, medo e insegurança.

Na condição de recurso, a violência se insere em um elenco de estratégias, sua utilização, podendo, ou não, se vincular a uma hierarquia valorativa; passa a ser questão de eficácia, oportunidade, afirmação de identidades socialmente negadas, explosão de raivas, frustrações, dentre tantas outras possibilidades. Com implicações diretas nas formas de representação social do fenômeno. Não apenas as novas sociabilidades se estruturam na violência como podem ser o conteúdo e substrato das representações sociais, indicativas (como se pretende evidenciar nos capítulos dedicados à análise de representações sociais) da tendência, presente em determinados grupos e camadas sociais, de se utilizarem da violência como forma de estruturação do social. Como conteúdo, portanto, de novas formas de sociabilidades.

É igualmente possível imaginar que, em boa medida, alguns desses novos tipos de sociabilidades se constroem e se desfazem

com enorme fugacidade, sem duração no tempo, nem permanência no espaço, de modo circunstancial, já que podem ser resultantes de uma agregação *ad hoc* (se se pode dizer assim), em função de um objetivo tópico. Quando o objetivo é atingido, perdem razão de ser as relações constitutivas das referidas sociabilidades. Nesse caso, pode-se falar em sociabilidades fragmentárias, circunstanciais, voláteis, fugidias, cujos conteúdos tanto podem ser de solidariedade quanto de conflito e/ou de antagonismo.

Pensar a violência a partir desses parâmetros ou abordagens demanda, necessariamente, abrir mão de prescrições normativas e julgamentos de valor (que, aliás, não são parte do fazer sociológico, vinculando-se diretamente à escolha de posições e à tomada de decisões político-ideológicas), pois o que está em questão, e o que se pretende apreender através da ciência, não é o legal ou normativamente correto, mas o efetivamente vigente. Ou seja, o sociólogo tem como tarefa entender o que é, sem fazer julgamentos quanto ao valor. Não se trata de deliberar sobre violências boas ou más, que podem ou não ser praticadas, que são ou não justificáveis. Por outro lado, com tal afirmação não se está defendendo um relativismo exacerbado, a partir do qual todos os valores se equivaleriam. Para dar um exemplo, a pretensão à legitimidade não é necessariamente (embora não se exclua esta possibilidade) sinônimo de legitimidade, ainda que, eventualmente, possa sê-lo para o segmento que a reivindica. Ou, em outros termos, aqui vale a distinção weberiana entre o político e o cientista (WEBER, 1974). Do ponto de vista existencial, o sociólogo, em sua condição de cidadão, partilha um elenco de valores e dirige, através deles, sua conduta. Como cientista, se dedica a compreender o elenco de valores presentes na sociedade analisada para, a partir daí, avançar seu conhecimento sobre essa sociedade.

Assim, e correndo o risco da repetição, diria que, para a análise sociológica – pelo menos em sua vertente compreensiva, na qual se apoiam as reflexões aqui desenvolvidas –, torna-se relevante, para os propósitos explicativos, refletir sobre a sociedade como ela de fato é, na medida em que tal sociedade, tanto quanto ou até mesmo mais do que aquela que está prescrita nas leis, pode ser reveladora dos distintos contextos da vida em sociedade e dos valores neles predominantes.

Falar em vertente compreensiva e enfatizar a questão dos sentidos orientadores de conduta, no contexto da construção da violência

enquanto objeto sociológico, conduz a uma referência, ainda que breve e de modo algum exaustiva ou sistemática, à ação social em Weber.

Para Weber (1991, p. 3), é social o agir humano “que, quanto ao seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso”. Além do mais, tal conduta não se efetiva de forma isolada, mas compõe um feixe de significações, cujo processo de realização supõe, igualmente, a referência a um dado contexto (ou situação, nos termos weberianos). Contexto este que é, também, fator potencial de interferência no decurso efetivo das ações. Nesta perspectiva, compreender os conteúdos de sentido que agentes sociais distintos emprestam às suas ações pode se constituir em caminho fértil para compreender processos sociais e chegar à explicação de regularidades que têm seu *locus* de realização em relações sociais efetivadas em contextos institucionais. Ou, dito de outro modo, tal perspectiva pode propiciar análises que atinjam a compreensão do leque de valores e dos processos e estoques culturais que permeiam uma dada sociedade, e de seus papéis que desempenham na conformação do dia a dia das instituições ou do contexto social mais abrangente.

Assim, perseguir os conteúdos de sentido (via representações sociais), orientadores de condutas de determinados agentes sociais, analisando em que medida eles respondem por práticas violentas, pode induzir a busca das (múltiplas e complexas) origens sociais da violência. Ou, pensando a partir de uma outra perspectiva, pode permitir considerar a violência como resposta/efeito/consequência/desdobramento/expressão (esperados ou não) de determinadas máximas ou normas oriundas de diferentes esferas institucionais, e tomadas em consideração pelos agentes na organização de sua vida em sociedade – seja no sentido de acatá-las, de rejeitá-las ou de contorná-las. A primeira alternativa (acatar as normas vigentes) não apresenta nenhum problema quanto à compreensão. Pensar, entretanto, a última alternativa (contornar ou burlar as normas) significa (quando estão em jogo manifestações de violência) afirmar que o agente rejeita ou transgride a *norma legal*, mas procura evitar os efeitos ou consequências da rejeição, tentando ocultar sua ação, para não ser apanhado pelas malhas da lei. Situação que está ausente da segunda alternativa, quando o agente rejeita ou transgride as normas vigentes, mas, ao fazê-lo, assume o confronto com o aparato normativo legal e, numa atitude de afirmação de (relativa ou inexistente)

autonomia, coloca (de modo consciente ou não) seus valores acima dos valores normativos compartilhados por setores hegemônicos. O melhor exemplo para isto são os chamados crimes pela honra; se o ator do crime mata para *lavar* sua honra, mas acata as normas, ele vai se apresentar à lei depois do crime. Se ele rejeita, irá tentar defender até o fim o seu ponto de vista, contra o estabelecido pelas leis. Se, por outro lado, pensa em contornar as normas existentes, cometerá o crime, mas procurará se esconder, fugir e se entregar à justiça para saldar sua dívida. Em outras palavras, o agir subjetivo contém, igualmente componentes objetivos, isto é, vinculados à situação ou ao contexto. Assim, quando se admite a existência de práticas sociais que são autônomas, no sentido de que não se orientam pelas normas vigentes torna-se necessário qualificar o que se está dizendo. Interessa perceber em que condições as relações sociais se concretizam. Ou seja, a experiência, embora individual, está em alguma medida socialmente condicionada.

A construção do objeto violência, dentro dos pressupostos de uma sociologia compreensiva, supõe integrar momentos de compreensão subjetiva a contextos/situações objetivos. Por exemplo, em tese, o perigo de ser atingido por uma bala perdida é maior para um morador da favela do que para o habitante das fortalezas protegidas que são os condomínios fechados de algumas metrópoles brasileiras. Entretanto, o medo, de uns como de outros, contribui igualmente para as representações de insegurança que subjazem e *justificam* ações e políticas de caráter repressivo no âmbito da Segurança Pública, além das ações, individualmente orientadas, de proteção privada, em detrimento dos interesses mais coletivos e igualitários.

Perseguir a natureza sociológica da explicação do fenômeno da violência significa encontrar o que é específico (ou típico no sentido weberiano do termo) à análise sociológica, sem que este procedimento implique, no entanto, o reducionismo. Em outras palavras, a delimitação da dimensão propriamente sociológica do fenômeno não é sinônimo de negar a existência de outras dimensões da análise.

Entre estas, ganham relevo as reflexões produzidas no campo da religião, da filosofia, da psicologia, da economia, da política etc. que vão analisar a violência a partir das teorias e das experiências de pesquisa que lhe são pertinentes.

Sem desconsiderar a importância destas contribuições originadas em outros campos do conhecimento, do ponto de vista da Sociolo-

gia importa pensar a violência a partir de seu objeto por excelência, ou seja, a partir das relações, das interações sociais. No esforço de conceituação da violência, convém fazer referência à temática da relação entre indivíduo/sociedade, nos termos da tradição sociológica clássica, ou ator/estrutura segundo as tendências mais atuais. Sem pretensão (nem vontade) ao engajamento na polêmica, considero útil para os propósitos desta reflexão a analogia com o estudo do suicídio empreendido por Durkheim (1985): dado determinado contexto sociocultural e econômico, nem todos os indivíduos estão propensos a participar e a engrossar a corrente suicida que compõe o contingente de mortes voluntárias que cada sociedade está disposta a oferecer. O mesmo argumento vale para pensar porque, dada uma mesma situação, alguns reagem, e outros não, de modo violento. Ou seja, a repercussão individual de um dado fenômeno social pode ser distinta para os diferentes atores que compõem uma sociedade.

Essa polarização ator/estrutura tem se apresentado como recorrente e configurado um problema de difícil equação quando se discute a questão das raízes e determinações da violência. Se é válida a argumentação de Mills (1972), segundo a qual para “todo sapateiro só existe o couro”, minha ênfase no caráter social da violência como objeto de análise resolve esse possível dilema, senão teórica e definitivamente, sem dúvida do ponto de vista da problematização da realidade da violência e de sua abordagem como objeto de estudo; a menos de se implicar numa contradição em seus próprios termos, a Sociologia não pode proceder diferentemente. Como afirma Mills (1972, p. 26) na segunda parte da citação acima, dando sequência à sua lógica do caráter de certo modo autorreferenciado das várias óticas que analisam o social: “eu, por bem ou por mal, sou um sociólogo” (MILLS, 1972, p. 26).

Entretanto, cumpre considerar que na produção, tanto quanto na posterior explicação, do fenômeno da violência interferem, certamente, fatores de natureza pessoal, política, ideológica e religiosa, entre outros, os quais, juntamente com outras dimensões assinaladas, não podem ser minimizados quando se está buscando a compreensão da violência. Há manifestações de violência de caráter individual, que beiram os limites da patologia, sobretudo no caso de determinadas carreiras criminosas, nas quais as trajetórias individuais pouco ou nada têm a ver com o contexto, familiar e/ou societário do qual o indivíduo é parte. Embora relevantes, tais situações não

podem ser confundidas com a explicação sociológica, por analíticas ou explicativas que sejam suas contribuições. Também neste particular, faz sentido voltar a Durkheim (1971) e a sua máxima de se buscar no social os componentes da explicação sociológica. Tarefa que requer uma identificação dos elementos constitutivos do fenômeno, os quais deverão ser igualmente distintivos entre o enfoque (ou olhar) sociológico e as demais dimensões da análise, como as acima assinaladas. Da mesma forma que demanda compreender as articulações (solidariedade) entre o objeto e a pluralidade de suas representações produzidas, conforme já mencionado em instâncias outras que não a do campo científico.

Universal/particular, objetivo/subjetivo

Do ponto de vista teórico, ressaltar o aspecto relativo do fenômeno não é sinônimo de assumir um relativismo puro, a partir do qual tudo se equivale, nem é sinônimo de adesão ao credo relativista, cuja exacerbação leva ao irracionalismo que, no limite, inviabiliza a atividade científica. Do ponto de vista da realidade a ser entendida, a ênfase posta na cultura e em suas especificidades aponta ao olhar sociológico a existência de distintos valores nelas presentes, o que implica, necessariamente, distintas representações da violência, cabendo ao sociólogo tomá-las como objeto de análise, caso tenha pretensões à elaboração de uma sociologia ou teoria da violência.

Aqui se situa, talvez, um dos elementos mais complexos da questão da definição da violência: não há uma definição em abstrato, que se *aplique* a qualquer sociedade. De outro lado, como dito há pouco, o relativismo (ou seja, todos os valores se equivalem) não leva a lugar nenhum. Uma forma possível para sair do impasse seria considerar que o limite para o relativismo estaria dado pela preservação da integridade, física e moral, do indivíduo. Dessa forma, toda vez que tal integridade fosse atingida poder-se-ia assumir a ocorrência de um ato violento. É claro que aí também não se está isento de ambiguidades uma vez que cabem interpretações distintas sobre a ideia de integridade moral (supondo-se a relativa facilidade para se conceituar o que venha a ser integridade física) e dos critérios para tal classificação. Pensando na relação objetivo/subjetivo, seria viável admitir-se, pelo menos como uma hipótese operacional, que se pode definir algo como violência sempre que a alteridade (ou seja, a existência do outro) for

desconsiderada, *esquecida, desconhecida negada*. Em outras palavras, sempre que o ato praticado por alguém desconsiderar o outro (que sofre este ato) como sujeito e, em função disso, tratá-lo como objeto, inviabilizando, em última instância, a interação social, seja ela de natureza consensual ou conflituosa. Para Michaud (1989, p. 10-11), “há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais”. Esta definição resume, de forma objetiva, as reflexões aqui desenvolvidas.

Concluo com uma citação de Wieviorka (1999, p. 8) o qual argumenta, a partir de reflexões propostas por Michaud (1989, 1996), que não seria realista se ater a uma ou a outra das polaridades em questão:

[...] a violência é objetiva ou subjetiva? Objetiva, ela deveria poder ser definida em termos que transcendem as perspectivas particulares e adquire uma validade universal. Subjetiva, ela não passa de um ponto de vista, necessariamente relativo, daquele que a descreve ou sofre [...] a violência jamais é redutível à imagem da pura objetividade simplesmente porque o que é concebido ou percebido como “violento” varia no tempo e no espaço. Por outro lado, a violência não pode ser redutível aos afetos, às representações e às normas que dela propõem tal grupo ou tal sociedade [...] a percepção de violências reconhecidas como tal oscila constantemente entre o excesso e a falta, entre a tendência à dramatização e à amplificação e a propensão à banalização e à indiferença. Levando ao que seriam, para ele, os dois impasses que ameaçam a apreensão da violência, a saber, o universalismo e o relativismo, a citação abaixo, ainda que um pouco longa, conclui de modo particularmente feliz e pertinente o argumento do autor, com o qual se identifica o enfoque que aqui se está buscando defender: não seria realista nem opor radicalmente o objetivo e o subjetivo – ou, se se prefere, o universal e o relativo – nem escolher um ao invés do outro, ou um contra o outro. De modo semelhante ao que se passa em relação a todo fato social: é necessário admitir que a violência, so-

bretudo em suas expressões físicas, até mesmo homicidas, pode ser objeto de uma definição que tende à objetividade, mas é necessário reconhecer, ao mesmo tempo, que o que se assume como real é produto de processos, individuais e coletivos, através dos quais categorizamos, selecionamos, hierarquizamos, entendemos ou ignoramos o que constitui a “realidade” (WIEVIORKA, 1999, p. 9).

Desta forma, pode-se admitir que o surgimento e a consolidação de grupos ou segmentos portadores de normas de conduta próprias (relativamente autônomas) redefinem os padrões e os processos de socialização. A caracterização empírica do fenômeno da violência permite supor que esta, sem se apresentar como inerente às relações sociais, tem participado como componente básico de processos primários de socialização, assim como de processos secundários de constituição de novas formas de sociabilidade, atuando na definição de conteúdos que organizam e orientam condutas sociais. Tais conteúdos condicionam as formas como tais segmentos, assim constituídos, viabilizam suas relações com outros segmentos, portadores de normas distintas (apenas para efeito de hipóteses poder-se-ia considerar o contexto de movimentos culturais do tipo grupos homossexuais, grupos de hip-hop, galeras, movimentos políticos como o Movimento dos Sem-Terra – MST, dos Sem-Teto, etc., para não falar no caso muito mais complexo e que, por isso mesmo, não se vai aqui abordar: do crime organizado).

Referências

BOURDIEU, Pierre. Les Modes de Domination. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 2/3, p. 133-151, jun. 1976.

_____. Modos de Dominação. In: _____. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2006.

_____. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **El Ofício de Sociólogo**. México/Espanha: Siglo Veintiuno, 1975.

_____; WACQUANT, Loïc J. D. **Réponses**. Paris: Seuil, 1992.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto. Existe violência sem agressão moral? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 67, jun. 2008.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. **Les Formes élémentaires de la vie religieuse**. Paris: Quadrige Presses Universitaires de France, 1985.

_____. Representações individuais e representações coletivas. In: _____. **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970. p. 13-42.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

MACHADO, Luis Antônio. **Criminalidade Violenta e Ordem Pública**: Nota Metodológica. Trabalho apresentado no VIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Brasília, 1997. Mimeografado.

_____. Sociabilidade Violenta: Por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. **Revista Sociedade e Estado**: Revista do Departamento de Sociologia da UnB, Brasília, DF, v. 19, n. 1, p. 53-84, jan./jun. 2004.

_____. **Trabalhadores do Brasil**: virem-se. Rio de Janeiro: [s.n.], 1999. Mimeografado.

_____. (Org.). **Vidas sob Cerco**: Violência e Rotina nas Favelas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. Violência Urbana: Representação de uma Ordem Social. In: NASCIMENTO, Elimar Pinheiro; BARREIRA, Irllys (Org.). **Brasil Urbano**: Cenários de Ordem e Desordem. Rio de Janeiro: Notrya; Fortaleza: Sudene, UFCE, 1993.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Violência Política**. São Paulo: Moderna, 1987. (Polêmica).

MARTUCCELLI, Danilo. Reflexões Sobre a Violência. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 157-175, maio 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Introdução de Jacob Gorender; tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **L'Idéologie Allemande**. Paris: Ed. Sociales, 1982.

MENDEZ, Juan; O'DONNELL, Guilherme; PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Democracia, Violência e Injustiça**: O Não Estado de Direito na América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MILLS, Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MICHAUD, Yves. **A Violência**. S. Paulo: Ática, 1989.

_____. **La Violence Apprivoisée**. Paris: Hachette, 1996.

_____. **Violence et Politique**. Paris: Gallimard, 1988.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PANDOLF, Dulce et al. (Org.). **Cidadania, Justiça e Violência**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

PAVIANI, Aldo; FERREIRA, Ignez Barbosa; FLÓSCULO, Frederico P. Barreto (Org.). **Brasília: dimensões da violência urbana**. Brasília: Ed. UnB, 2005.

PERALVA, Angelina. **Violência e Democracia: o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PIRES, Cecília. **A Violência no Brasil**. São Paulo: Moderna, 1985. (Polêmica).

PORTO, Maria Stela Grossi. Apresentação. **Revista Sociedade e Estado: Revista do Departamento de Sociologia da UnB, Brasília, DF, v. 10, n. 2, jul./dez. 1995. Número temático sobre a violência**.

_____. **Dominação e Conflito na Década de 90**. [S.l.: s.n.], 1991. Mimeografado.

_____. **Tecnologia e Violência: Algumas Relações Possíveis**. Trabalho apresentado no XVII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, MG, 1993.

REVISTA SOCIEDADE e ESTADO. Brasília, DF: Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, v. 10, n. 2 jul./dez. 1995. Número temático sobre a violência.

_____. Brasília, DF: Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, v. 19, n. 1, jan./jun. 2004. Número temático sobre a violência.

REVISTA SOCIOLOGIAS. Porto Alegre: Programa de pós-graduação em Sociologia da URGs, ano 1, n.1 jan./jun. 1999. Número temático sobre a violência.

_____. Porto Alegre: Programa de pós-graduação em Sociologia da URGs, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002. Número temático sobre a violência.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. (Brasil Urgente).

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1991.

_____. **Ensaio de Sociologia**. Introdução e organização de H. Gerth e C. Wright Mills. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

WIEVIORKA, Michel. **La Différence Identités Culturelles: enjeux, débats et politiques**. Paris: Ed. de L'Aube, 2005.

_____. **La Violence**. Paris: Pluriel Hachette Littératures, 2005.

_____. **Para Compreender a Violência: A Hipótese do Sujeito. Em que mundo Viveremos?** São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. Sortir de la Violence: les Interprétations Classiques. **Le Monde des Débats**, Paris, out. 1999. Dossiê La Violence.

_____ et al. **La Violence em France**. Paris: Ed du Seuil, 1999.

ZALUAR, Alba. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. (Violência, cultura e poder).

_____. Violência e Crime. In: MICELLI, Sergio (Org.). **O que se ler na ciência social brasileira – 1970-1995**. Antropologia. São Paulo: Sumaré, 1997.

A Violência: possibilidades e limites para uma definição na sala de aula

Amaury Cesar Moraes

Elisabeth da Fonseca Guimarães

O texto de Maria Stela Grossi Porto analisa a violência como problema sociológico, o que significa dizer que suas proposições objetivam ultrapassar as descrições, denúncias ou diagnósticos e focalizar o tema a partir de uma análise conceitual, teórica e sistemática dos elementos que produzem esse fenômeno. A distinção entre problema social e problema sociológico é fundamental para orientar a postura acadêmica do professor do Ensino Médio diante desse conteúdo. Na sociedade contemporânea, a violência faz parte do dia a dia dos indivíduos, o que pode dificultar a desnaturalização do conceito, ao se aceitar a ideia de que a violência é um fenômeno natural e normal.

A sugestão metodológica inicial é o professor trabalhar o fenômeno da violência em sala de aula como um problema sociológico que também existe no espaço escolar e, como tal, precisa ser analisado criteriosamente. Para aguçar a percepção dos estudantes para os diferentes tipos de violência existentes no interior da escola e em seu entorno, é importante, recorrer aos conceitos de Pierre Bourdieu, para distinguir *violência física* ou *aberta* de *violência simbólica* ou *violência doce*, conforme explica a autora.

A violência física nem sempre pode ser percebida, por uma série de motivos. Ou porque ocorre em locais privados e inacessíveis, ou porque a parte do corpo que sofreu a agressão não é visível, ou porque a pessoa agredida prefere não revelar a agressão. Jovens vítimas de agressão no ambiente familiar nem sempre são assim percebidos. Por outro lado, nas escolas, o envolvimento tímido do corpo docente nessas situações também dificulta o encaminhamento de soluções. O tema é melindroso, humilha os agredidos e constrange. A sugestão é que o professor, mediante coleta de dados, analise os casos de violência sofrida pelos jovens da escola em que leciona. É importante seguir criteriosamente as principais etapas de uma investigação sociológica, para que os resultados sejam representativos da realidade investigada.

Outro tipo de violência tratado é o *bullying*. O termo *bullying*, de origem inglesa, gerúndio do verbo *to bully*, significa maltratar, intimidar; substantivado, significa “valentão, provocador e tirânico”. Incorporado aos comportamentos escolares, o *bullying* remete a uma prática perversa, que provoca sérios danos físicos e morais às suas vítimas. É um tipo de violência que chega a ser confundido com uma simples brincadeira de mau gosto entre estudantes, o que escamoteia os reais prejuízos que essa prática é capaz de causar nas vítimas. O *bullying* traduz uma série de ações violentas praticadas com o objetivo de humilhar, agredir, discriminar estudantes ou professores escolhidos como alvo desse tipo de agressão. Ao contrário do que se pensa, o combate ao *bullying* é demorado e complexo, uma vez que exige a mudança de atitude em seus praticantes, o que pode estar além das possibilidades da escola.

No caso dos estudantes do Ensino Médio, o *bullying* também tem feito suas vítimas, inclusive no interior da sala de aula. A atuação dos professores, nesses casos, é fundamental para que o combate às agressões seja eficaz. As aulas de Sociologia, ao trabalharem o tema como um problema sociológico, incentivam a reflexão coletiva em torno de um fenômeno que envolve os próprios estudantes, muitas vezes protagonistas dessa prática. Para desenvolver a discussão sobre violência na escola, como um problema sociológico, quais seriam os principais itens do conteúdo programático? Ao fazer esse planejamento, quais as atividades possíveis de serem desenvolvidas?

Uma sugestão que pode ajudar os estudantes a compreender como os efeitos do *bullying* podem ser nocivos à sociedade em geral e não apenas ao ambiente escolar é o filme *Tiros em Columbine*, de Michael Moore. Entre outras situações de violência, retrata o massacre na escola Columbine, no Colorado, Estados Unidos, onde dois adolescentes, com as armas de seus pais, mataram 14 estudantes e um professor no refeitório.

Outro caso, agora externo à escola e de referência nacional, pode ser o filme *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles, para discutir violência e juventude, relacionando a violência à falta de estrutura social em um conjunto habitacional que dá nome ao filme. O *espaço* da trama é resultado da política de remoção de favelas de áreas consideradas nobres do Rio de Janeiro, como a Barra da Tijuca, e apresentando os mais críticos indicadores sociais do Estado.

Outro filme relevante, que não tem como foco a violência, mas que permite pensar sobre suas origens (ao menos oferece uma perspectiva sobre) é o premiado *A alma do negócio*, de José Roberto Torero. Talvez sua indicação cause surpresa, porém ele permite refletir sobre a ideologia e os mecanismos de produção da violência num mundo em que um de seus fundamentos é o fetichismo da mercadoria. Esses filmes sugeridos podem ser ilustrativos de tais questões e, mesmo que não sejam exibidos integralmente, reúnem cenas representativas de várias situações que afetam diretamente a vida dos jovens.

Capítulo 6

Religião: sistema de crenças, feitiçaria e magia

Paula Montero*

Introdução

A religião é um dos grandes temas fundadores das Ciências Sociais no século XIX. Para mencionar apenas os clássicos mais conhecidos, diríamos que Émile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864-1920) desenharam com tal acuidade o modo de tratar a questão da religião que suas proposições alimentam até hoje a reflexão sobre essa matéria. Émile Durkheim, em seu livro *As formas elementares da vida religiosa*, publicado em 1912, pretende que o estudo das religiões “primitivas”, tidas como primeiras, isto é, mais próximas do momento de seu nascimento, podia lhe dar a chave de que precisava para evidenciar a origem social da moral e da ideia de sagrado. Nessa obra ele elabora três proposições até hoje inspiradoras para compreender a religião como fenômeno de procedência social: a) a religião nada mais é do que a própria sociedade se pensando como ente coletivo e abstrato, para além dos indivíduos particulares; b) as representações criadas pela religião são a fonte primária a partir da qual se diferenciaram todas as outras formas de conhecimento humano, tais como a filosofia e a ciência; c) o sagrado é a expressão simbólica da própria sociedade e, portanto, tudo que representa a vida coletiva é objeto de uma veneração que se nega às coisas profanas.

* Doutora em Antropologia. Professora Titular da Universidade de São Paulo.

Marx deu um viés mais político à sua abordagem do fenômeno religioso que ficou esquematicamente consagrado em sua frase mais conhecida – “a religião é o ópio do povo”. No início, adota sem crítica o entendimento de religião como “impostura”, triunfo das forças irracionais, ponto de vista correlato ao ideário liberal, desencadeado pela revolução francesa e sua crítica racionalista à religião cristã. Mais tarde, em torno de 1840, elabora a ideia de religião como “alienação”: o homem projeta na figura de Deus suas próprias qualidades e, em seguida, se submete a ele como a um poder estrangeiro do mesmo modo como se submete ao Estado. Desse modo, a alienação religiosa é paralela à alienação política: as duas expressam uma consciência falsa do mundo real. A autonomia do homem depende, assim, da crítica da religião, condição prévia de toda crítica. Finalmente, em uma terceira fase de sua obra, Marx começa a tratar o direito, a política e a religião como “ideologias”. Quando a atividade intelectual se descola da ação e ganha independência, o pensamento autêntico dá lugar à especulação. Nesse momento, a consciência do homem se engana com as ilusões que ele mesmo cria. O conceito de ideologia está diretamente associado ao conceito de classe na obra de Marx. Os intelectuais ligados à classe dominante, pensadores, ideólogos, religiosos etc., tem como principal função elaborar a “ilusão” que a própria classe mantém de si mesma. As outras classes adotam essas ideias porque não têm tempo para pensar. Enquanto perversão do conhecimento, a religião precisa, portanto, ser sistematicamente combatida e historicamente aniquilada.

Max Weber critica o marxismo por não conceder nenhuma influência positiva ao conteúdo simbólico das religiões. Confronta a ideia marxista de ideologia por não considerar que se possa postular uma relação de determinação unívoca entre ideias religiosas e os fatores materiais de uma sociedade. A maior parte da sociologia weberiana da religião se ocupou em estudar religiões não cristãs tais como o confucionismo e o budismo. Sua preocupação central era compreender a dinâmica interna dessas religiões e suas relações com a vida econômica e social. Sua principal questão era compreender porque essas religiões não deram nascimento na China e na Índia ao racionalismo moderno e às formas capitalistas e burocráticas de organização da sociedade, como aconteceu no Ocidente, a partir do cristianismo. Em seu ensaio sobre a *Ética protestante e o espírito do capitalismo*, de 1930, ele responde a essa questão, demonstrando como a estrutura

das crenças do calvinismo faz emergir uma ética protestante que dá um impulso para a modernização da sociedade europeia. O protestantismo teria criado atitudes e disposições, tais como o ascetismo e a ideia de vocação, que alimentaram a emergência de um tipo de racionalidade marcada pela crescente intelectualização, modo mais abstrato de pensamento apoiado na elaboração de princípios, regras e critérios com pretensão de validade universal. Seu argumento, hoje clássico no ensino de Sociologia, sustenta que essa forma particular de racionalidade ocidental – base do florescimento do espírito capitalista – teria sido historicamente tributária do protestantismo puritano. A ética protestante teria ensinado ao Ocidente a afastar-se da magia. Algumas das consequências dessa dinâmica geral de desmistificação da experiência religiosa, isto é, da erradicação de sua dimensão mágica são consideradas hoje processos sociais irreversíveis: a ética protestante promove uma forma nova – subjetiva, interiorizada, individual e consciente – de experiência religiosa e aprofunda a percepção da religião como uma dimensão separada da vida social com relação à ciência, à economia e à política.

A ideia de religião que temos hoje não esteve, portanto, sempre presente no pensamento do Ocidente. Vejamos, pois, rapidamente, os grandes momentos históricos que marcaram a construção desse conceito.

A construção histórica do conceito cristão de religião

Há um consenso geral nas Ciências Humanas de que a consolidação das categorias magia, religião e ciência como distintas e com conteúdo próprio resultou de um longo processo que remonta ao mundo greco-romano.

No que diz respeito à religião, nem as civilizações arcaicas, nem mesmo o grego e o latim conheciam esse termo. Os *deuses* no politeísmo grego, que mais tarde o cristianismo chamou de paganismo, eram feitos da mesma matéria humana: não eram perfeitos, nem eternos, nem todo-poderosos, nem criaram o mundo. Eles nasceram com o mundo e apenas se diferenciavam dos homens porque estavam um pouco acima deles na hierarquia da plenitude. Mas, se os gregos tinham deuses, não se pode dizer que tivessem *religião*: o divino, para os gregos, estava em toda parte, em todos os atos cotidianos.

No caso romano, *religio* do latim referia-se apenas ao sentimento de piedade que os homens tinham em relação à existência de um poder fora deles que ordenava os comportamentos corretos na vida pública. Essa categoria tinha, pois, uma dimensão jurídica – designava um conjunto de regras, interdições que regulavam a vida das pessoas – sem nenhuma referência à adoração de divindades fora deste mundo ou a ritos.

Autores, como Stanley Tambiah (1990, p. 4), atribuem ao cristianismo das primeiras décadas depois de Cristo a emergência dos conceitos de “fé”, “igreja”, enquanto comunidade organizada, e “religião”. O cristianismo transforma aquilo que era no mundo romano um pacto civil entre os homens, a *fides*, em uma relação dos homens com deus. Essa nova noção de fé se tornou, progressivamente, a ideia mais importante na igreja cristã: na formulação de Santo Agostinho (354-430), *ter fé* era desenvolver uma relação pessoal com um deus verdadeiro, uno e transcendente. Nessa proposição está em germe a primeira versão da noção de *liberdade de crença* que será tão importante mais tarde, na era Moderna: o cristianismo propõe ao homem uma escolha entre a danação neste mundo ou a salvação no mundo após a morte. Essa nova concepção de fé se constituiu em uma verdadeira revolução histórico-antropológica porque, pela primeira vez, se aceitou a ideia de que a salvação incluía *todos os homens* em qualquer cultura e não apenas o *povo escolhido*, como no caso do judaísmo. Essa intensificação das relações dos homens com um deus fora do mundo, transcendente, inaugura um novo paradigma na mentalidade religiosa: no plano das relações homens/deuses, engendrou-se a ideia de um mundo transcendente, distinto em sua natureza do mundo humano: o cristianismo dos primeiros tempos faz emergir no Ocidente a ideia de *fé*: crer em um deus verdadeiro fora do mundo. No plano das relações homens/natureza, o homem perde sua cumplicidade com o mundo, posto que a natureza passa a ser compreendida como emanção do divino.

A reforma protestante do século XVI rompe a unidade religiosa da Europa cristã. Ela introduziu, desse modo, um novo deslocamento importante na história do conceito de *religião*. As divergências políticas e territoriais em nome da religião fragmentam o mundo secular, até então percebido como um todo diferenciado compreendido por oposição à vida religiosa dos monges. As crenças começam a ganhar fronteiras e generaliza-se a ideia de *religião* como princípio de nacionalidade e lealdade política.

Outro momento importante na consolidação da categoria de *religião*, tal como a conhecemos hoje, se deu com o Iluminismo, no século XVIII. Nesse momento, o pensamento europeu, em particular os teólogos, começa a demonstrar grande interesse em organizar intelectualmente as práticas religiosas em grandes sistemas abstratos e coerentes. Essa atitude intelectual do Iluminismo construiu um conceito de religião como *doutrina organizada* que foi universalizado para todas as culturas. Na segunda metade do século XIX, a religião começa a ser objeto de estudos científicos. Fruto da historiografia protestante alemã e seus estudos bíblicos, a *história das religiões* como disciplina autônoma se desenvolve nos estudos linguísticos de Max Muller (1823-1900) e no estudo comparado da mitologia indo-europeia de G. Dumézil (1886-1898). Foi o estudo sistemático das doutrinas religiosas, como objeto de pesquisa histórica, que deu à *religião* a forma final que conhecemos hoje: a religião como um sistema de crenças subjetivas que organiza as condutas. Foi também esse esforço de estudo das línguas, dos mitos e das doutrinas religiosas que permitiu às Ciências Humanas construir seu método científico.

Religião, bruxaria, magia e feitiçaria

O problema da origem da religião e de seu declínio foram as duas grandes questões que estimularam o pensamento sociológico e antropológico até quase meados do século XX. Essa reflexão generalizou a ideia de *religião* para culturas que nunca a haviam concebido como uma forma social específica. Nessa projeção planetária, o pensamento ocidental cristão produziu sistematicamente uma distinção radical entre *religião* (as crenças que nós temos em um deus único) e *magia* (as superstições que outros povos, ou populações rurais europeias têm em torno da divindade das forças da natureza).

No mundo ocidental, as crenças mágicas estiveram presentes e ativas em torno da figura das bruxas, alimentada por um folclore disperso entre os camponeses europeus ao longo da Idade Média. A Igreja Católica medieval construiu, a partir dessas crenças, uma demonologia sistemática que nos séculos XVI e XVII se expandiu e ganhou força própria em torno da ideia teológica de que algumas mulheres faziam um *pacto com o diabo*. Para combater esse tipo de heresia, a máquina da Inquisição aplicou, ao longo de 200 anos (entre 1480 e 1680), essa doutrina, perseguindo, inquirindo e queimando *bruxas*.

Segundo o historiador inglês Trevor-Ropes (1969), a crença nas bruxas era inseparável da filosofia europeia do período que não negava a possibilidade de manipulação mágica da natureza. Mesmo as novas ideias do Renascimento não destruíram a base intelectual da bruxaria, pelo contrário: a luta dos cristãos contra os protestantes deu nova vida às crenças mágicas medievais e suas formas de proteção contra o diabo – água benta, exorcismo, sinal da cruz, velas etc. Apenas a revolução filosófica do século XVIII, inspirada em autores como Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704) – que passou a conceber a natureza como ordenada de forma mecânica, isto é, comandada por ela mesma, sem a intervenção das forças dos espíritos – fez a crença nas bruxas declinar. As tentativas de colocar as crenças em bruxas em bases científicas fracassaram; as novas condições intelectuais, legais e simbólicas do final do século XVIII enfraqueceram sua perseguição, levando ao desaparecimento das bruxas.

Religião e magia sempre andaram juntas. A reforma protestante foi muito importante para que as duas ideias se separassem progressivamente ao longo do século XVI e XVII. Os teólogos protestantes construíram uma distinção entre *atos religiosos*, tais como a reza, destinados a colocar o homem em relação com Deus, e *atos mágicos*, atos de feitiçaria, destinados a manipular as forças da natureza. O protestantismo passou a negar os poderes da magia e a tratá-la como *falsa religião*. Desse modo, contribuiu para afastar Deus da ideia de causalidade natural, estimulando a emergência de uma ciência positiva, autônoma com relação às ideias religiosas, e para definir a religião como um sistema de crenças em um deus transcendente. Essa é a ideia de religião que temos até hoje. E, como se pode ver, ela foi construída tendo como referência o cristianismo, em suas versões católica e protestante. O reconhecimento de outras práticas culturais como práticas religiosas sempre dependeu, portanto, da comparação com esse modelo que nos é familiar – a religião cristã.

O Brasil, colonizado pelos portugueses, herdou uma formação religiosa católica. Mas a escravidão colonial trouxe para cá práticas africanas, vindas de Angola e Moçambique, que aos olhos dos colonizadores foram percebidas como *feitiçaria*. Por oposição à *bruxaria*, de origem europeia, a noção de *feitiçaria* foi construída, a partir do século XVI, pelos missionários católicos na África, para dar conta das *falsas crenças* encontradas nos ritos nativos. Foi preciso muitos séculos e muitas disputas para que essas práticas viessem a ser

percebidas (e respeitadas) pela sociedade brasileira como *religiões africanas* ou, mais recentemente, como religiões *afro-brasileiras*. Como foi que a magia e a feitiçaria desapareceram para se tornarem religiões? Esse processo que pode ser situado no período que vai da Proclamação da República até praticamente a década de 1950, é bastante complexo, mas diz respeito à consolidação de um Estado soberano e laico, separado do poder institucional da Igreja Católica que até então sempre cumprira funções de Estado: a esse processo, a literatura, inspirada nos trabalhos de Max Weber, deu o nome de secularização (MONTERO, 2003).

A secularização do Estado brasileiro e a invenção das religiões populares

Desde os primeiros momentos da instauração da República brasileira, o combate à feitiçaria e às práticas populares de cura fizeram parte do processo de constituição de uma ordem pública urbana que se queria moderna. O dilema dessa jovem República era transformar ex-escravos, mulatos pouco instruídos e índios acabocladados (além de imigrantes pobres) em membros da sociedade civil, isto é, sujeitos que pudessem, de uma forma universal, ser submetidos à normatividade das leis e à moralidade da religião cristã. No início do século XX, o saneamento urbano era uma política pública fundamental para viabilizar a vida nas cidades, prejudicada por constantes febres, imundície de toda sorte e levantes. O Estado republicano precisava produzir um marco jurídico composto de leis penais e sanitárias que constituíssem e disciplinassem o espaço público: proibiu-se a venda de miúdos, urinar e cuspir nas calçadas, ordenhar vacas e diversões populares. Foi imprescindível criar os critérios para discernir o potencial de periculosidade das condutas. Para tanto, médicos, juristas e outros letrados empenharam-se em conhecer e classificar os hábitos dessas populações de modo a que eles pudessem ser tipificados, disciplinados ou extirpados criminalmente (MAGGIE, 1992). Foram sendo, assim, progressivamente descritos e classificados os crimes em ordem decrescente de periculosidade: a *feitiçaria* (atos de ameaça à ordem pública), o *curandeirismo* (atos de ameaça à saúde pública), o *charlatanismo* (atos de exploração da credulidade pública). A noção jurídica de *charlatanismo* se produz, portanto, nesse contexto de controle da higiene e saúde pública nas mãos dos médicos sanitaristas,

e tem como contraparte o *crédulo*, vítima seduzida por *falsas crenças* (mágicas) por oposição às verdadeiras *crenças* (as religiosas). Velhos pajés de nações indígenas desagregadas, negros feiticeiros, negros rezadores, benzedeiros e beatos integrados ao catolicismo popular, os *gabinetes clínicos* que o espiritismo francês¹ trouxera para o Brasil são reunidos sob o rótulo de praticantes ilegais da medicina.

À medida que as denúncias iam chegando aos tribunais, iniciava-se um complexo debate médico-jurídico para demonstrar como e se os atos praticados por indivíduos particulares haviam colocado em perigo a ordem ou a saúde pública. É interessante ressaltar que no Código Penal de 1890, certamente em razão do combate que a Igreja Católica fazia a qualquer sorte de *heresia*, todas as espécies de curandeirismo foram tratadas sob a rubrica genérica de *espiritismo*, assim definido no artigo 157: “praticar a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias, para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de moléstias incuráveis, enfim para fascinar e subjugar a credulidade pública”. A pena variava de um a seis meses de prisão, acrescida de multa, se a vítima não tivesse tido alteração de suas faculdades mentais, e até um ano, em caso contrário. Estabeleceu-se, no entanto, um consenso silencioso de que a associação dessas práticas populares de curandeirismo, muitas delas herdadas das culturas populares europeias, às de tradição africana, então chamadas de *macumba*, *magia negra*, *feitiço*, agravavam o ilícito por implicar benefícios materiais e incidir muitas vezes em crime ou dolo. De qualquer modo, ao ser colocada sob a rubrica do *espiritismo* no Código Penal, a *feitiçaria* perdeu sua conotação de sistema de acusação relativamente autônomo, praticado entre os negros e se generaliza para a sociedade como um todo sob a forma genérica de *magia*.

O desenvolvimento desse processo ao longo do século XX implicou duas grandes ordens de consequências no campo da aceitação/negação das práticas populares:

¹ A doutrina espírita teve no Brasil seus primeiros adeptos em meados do século XIX entre jornalistas, professores, médicos e comerciantes vindos da França para o Rio de Janeiro. Tratava-se, então, de reunir pequeno círculo de amigos em sessões em torno de *mesas girantes e falantes* e dedicar-se ao estudo psicológico e moral das manifestações de espíritos. As obras de seu fundador, Allan Kardec, herdeiro das ideias progressistas do século XVIII e reformador social, opuseram-se em demonstrar o caráter *científico* de sua doutrina.

a) a ordem jurídica de caráter universalista, que visava combater os crimes contra a saúde pública, foi obrigada a negociar, de um modo ou de outro, com as diferentes formas de *terapias* populares. Desse modo, os próprios juízes colaboravam para a mudança de significado dos sentidos da *magia*;

b) a *mediunidade* espírita, como forma terapêutica que se pretendia uma síntese entre religião e ciência, tornou-se uma categoria mediadora na construção de uma nova fronteira demarcadora entre práticas mágicas e práticas religiosas.

Voltemos nossa atenção agora para os detalhes deste longo e complexo processo.

A criminalização do espiritismo

Os pilares jurídicos e sanitaristas da jovem República enfrentavam-se, em seu funcionamento, com os seguintes dilemas: de um lado, o crime só poderia ser consubstanciado se fosse possível demonstrar que o transgressor o fazia com intenção de dolo, estando em pleno gozo de suas faculdades mentais; de outro, os saberes médicos serviam de parâmetro para *desmascarar* as falsas práticas de cura propostas pelos curandeiros populares. Assim, a noção de *consciência*, categoria basilar ao funcionamento da máquina jurídica e os saberes científicos, que sustentavam as ações de saúde pública, foram obrigados a acomodar-se às práticas de transe e possessão correntes entre as camadas populares e associadas ao *curandeirismo*. Ora, sortilégios e curas *mágicas*, praticadas sob o comando de estados mediúnicos, não pareciam ser compatíveis nem com a ideia de razão nem com os saberes científicos.

Os trabalhos de Schritzmeyer (2004) e Giumbelli (1997) mostram como as diferentes ciências em formação nas primeiras décadas do século XX – a Medicina, o Direito, a Psicologia e a Antropologia – se ocupam intensamente, no Brasil, com o problema do *transe mediúnico*. Era preciso decidir o grau de tolerância para com esses fenômenos generalizados de alteração da consciência, uma vez que a criminalização das práticas de curandeiros e feiticeiros dependia da justa qualificação de sua intenção de praticar o dolo. Apesar das divergências entre diferentes correntes de pensamento, o transe já fora bastante tratado pelas teorias psiquiátricas e psicológicas europeias que o tinham como fenômeno biopatológico de alteração da consciência, a ser tratado no campo do hipnotismo.

No caso brasileiro, a variedade das formas como esses estados se apresentavam – mediunidade espírita, psicografia, danças de possessão, xamanismo etc. – impedia a aplicação pura e simples da ciência europeia às especificidades do contexto local. No ambiente intelectual cientificista daquele período, era mais fácil para médicos e juristas aceitarem a *mediunidade* espírita associada a práticas terapêuticas dos *médiuns curadores* do que as danças de possessão. As primeiras podiam ser assimiladas como resultantes de processos biopsicológicos universais, estudados pelas ciências da mente; já as segundas remetiam ao repertório cristão que as tinham como danças demoníacas, sacrifícios de animais, sortilégios e invocações secretas de negros escravos e libertos. Assim, enquanto a referência científica colabora na aceitação do fenômeno da mediunidade por setores das classes ilustradas, a matriz cristã opera para a condenação moral desse tipo deformado e invertido de transe que é a possessão. Nesse processo, os sentidos atribuídos à *mediunidade* e à *possessão* e as acusações de que são objeto se separam: a mediunidade enquanto fenômeno hipnótico é reconhecido como fenômeno natural, mas sua manipulação deve ser conservada nas mãos habilitadas dos médicos: o crime da aplicação terapêutica da mediunidade – dos *médiuns receitistas* e dos *médiuns curadores* – era sua pretensão à autonomia cientificista, não oficialmente reconhecida de suas práticas de cura; já os crimes praticados pelos possuídos diziam respeito à feitiçaria, à inculcação de ódio e amores que colocassem em risco a ordem pública. Assim, quando os casos de *médiuns receitistas* chegam aos tribunais, eles atingem em cheio todos os grupos espíritas existentes. As reações esboçadas pela Federação Espírita Brasileira, fundada em 1884, que pedem a imediata revisão do Código Penal de 1890 em seus artigos 157 e 158, que se referem especificamente ao espiritismo, não tiveram sucesso. Em sua defesa, os espíritas reclamam da associação, no Código Penal, entre essa *nova ciência* que é o espiritismo e os *sortilégios da velha magia*. Mas os argumentos que mais sensibilizaram os juízes foram os que sustentavam que, ao criminalizar o espiritismo, estariam contrariando dispositivo da Constituição republicana de 1891 que garantia a liberdade de crenças e a liberdade religiosa. Colocava-se, pois, o dilema, na aplicação das leis de definir os critérios que pudessem diferenciar um *culto religioso* das *práticas mágicas*.

A invenção de novas religiões

Embora a Constituição republicana afirmasse o princípio da liberdade de cultos, era uma quase evidência para a mentalidade das classes ilustradas dos finais do século XIX e início dos XX, que apenas o catolicismo e o protestantismo podiam ser chamados de religiões. Não havia no Brasil qualquer outro culto estabelecido. O conjunto das práticas variadas que descrevemos caíam no campo da magia, da superstição e eram, portanto, práticas antissociais a serem combatidas. O caso da doutrina espírita, que acabou por emprestar seu nome genérico para classificar esse conjunto, era bastante particular. Segundo Giumbelli (1997, p. 69-72), era muito incomum que os espíritas se referissem às suas doutrinas como de natureza religiosa. Na verdade, eles se apresentavam como uma síntese igualmente distante dos dogmas e formalismos da religião católica e dos erros materialistas da ciência. Em um momento em que se discutia, rotineiramente, nos laboratórios a possibilidade de demonstração experimental da existência de almas, e era compreensível que os espíritas chamassem para si os fundamentos do discurso científico para recusar os absurdos dogmáticos do catolicismo que não prescindia dos mistérios, altares, sacramentos e sacerdotes. Por outro lado, a *ciência espírita* pretendia trazer uma contribuição para uma nova filosofia e a formulação de novos princípios morais que superassem o ateísmo imanente na ciência.

O Código Penal combateu o espiritismo não pela doutrina que professava, mas por ter invadido o campo da prática ilegal da medicina. O curioso de tudo isso foi que, no processo de defender-se judicialmente, os espíritas foram obrigados a buscar refúgio nas únicas brechas legais que lhes afiançavam o exercício de sua mediunidade para fins terapêuticos: o artigo 72 da Constituição que garantia a liberdade de culto. Embora os espíritas tivessem resistido no início a definir sua doutrina como religiosa, afastar de si as representações correntes de sua proximidade com a magia, com a feitiçaria e a cartomancia, redefinir e ressaltar o estatuto religioso do espiritismo e suas práticas foi a tarefa que se deram os intelectuais espíritas ao longo de um debate que durou muitas décadas. Era preciso descriminalizar a mediunidade, convencer médicos, legisladores, jornalistas e policiais que se as pessoas se curavam nas sessões espíritas, isso se dava em razão de sua fé, e não pelas *falsas*

promessas de cura; além disso, a inexistência de ganho pecuniário para os espíritas tornava mais fácil a desqualificação das curas mediúnicas como atos de *subjugação da credulidade pública*. O espiritismo vai, assim, aos poucos se apresentando como a prática de um culto – por oposição ao exercício fraudulento de uma profissão – o qual pretende prestar um serviço público. É sobre essa estreita e ainda frágil ponte que a Federação Espírita Brasileira pretende abrir caminho para defender seu direito de expandir suas práticas de atendimento aos pobres, necessitados e doentes, até então, prerrogativa apenas permitida à Igreja Católica. Ajustando e procurando padronizar as condutas de seus filiados, foi, paulatinamente, sendo construída uma nova fronteira classificatória que passa a distinguir um *verdadeiro* e um *falso* espiritismo: o primeiro deixava para o segundo (àqueles que escapavam às regras disciplinadoras da Federação) as acusações de exercício da magia. Os limites do que pode ser considerado religioso aos poucos se alargam e passam a incluir essas formas extravagantes de culto – a mediunidade e suas formas de se relacionar com os espíritos dos mortos –, empurrando para o campo da magia as práticas que pareciam mais aberrantes para a sensibilidade das classes cultivadas porque associadas aos elementos demoníacos dos elementos mágicos negros. Assim se o *alto espiritismo* conquistou aos poucos o reconhecimento social e foi aceito como um *culto religioso*, o *baixo espiritismo*, tal como a ele se referiam os discursos médicos, jurídicos, jornalísticos e até mesmo dos estudiosos espíritas (muitos deles também médicos, engenheiros, militares), passou a abrigar todas as outras práticas reconhecidas como *de origem africana*. Dessa maneira, as magias populares que aos poucos vão recebendo diferentes nomes como *macumba*, *umbanda*, *candomblé* etc. são progressivamente alocadas nessa categoria genérica, legalmente denotada, de *baixo espiritismo*. Giumbelli (1997, p. 272) observa que é com o amparo desse termo que a repressão continuou a exercer-se até 1940.

É interessante chamar a atenção para o fato de que a substituição progressiva da oposição clássica de origem cristã entre *religião* e *magia*, pela oposição de caráter legal *alto* e *baixo* espiritismo, produz uma profunda mutação nos sentidos atribuídos à própria noção de *magia*. Em primeiro lugar, porque produz uma continuidade qualitativa entre os dois fenômenos: embora um deva ser respeitado e o outro combatido, passa a existir entre os dois apenas uma distinção

de grau e não de natureza (ao invés da descontinuidade entre *religião* e *magia* classicamente concebidos como fenômenos distintos); em segundo lugar, porque permite aos seguidores e praticantes acomodamentos e transformações, bastando para tanto que operassem criativamente com a configuração dos elementos disponíveis no repertório dessas práticas terapêuticas – tais como manter ou suprimir sacrifício de animais e espíritos diabólicos, controlar ou não o gestual da possessão e o uso da maconha, padronizar e disciplinar as formas e objetos de cura, evitando a *exploração econômica dos clientes* etc. – para progressivamente deslizar da magia para a religião.

Este parece ter sido o processo que fez emergir, no Rio de Janeiro e em São Paulo, essa nova forma religiosa que foi a *Umbanda*. Abrigando elementos rituais de conotação africana sob a rubrica genérica de *espiritismo*, produziu uma combinação inovadora de práticas que associavam numa metástase original mediunidade (almas dos índios e negros) e possessão (orixás africanos que se tornam aqui, sob o influxo da gramática cientificista do espiritismo kardecista, *energias espirituais*). Em sua análise sobre a institucionalização da *Umbanda* em São Paulo, Lísias Negrão (1996) mostra que, entre 1920 e 1940, se estabelece um longo debate entre as Federações Umbandistas, interessadas em proteger certas práticas da repressão policial e torná-las aceitáveis para a sociedade envolvente, e as *mães e pais de santo*, mais interessados em seu próprio prestígio e sucesso imediato na conquista de clientela fiel que dependia de sua capacidade de fazer crer na eficácia dos poderes mágicos que conheciam e controlavam. Dos princípios diferenciadores que esses atores colocaram em operação ao longo dessa disputa, emergiram os diversos arranjos religiosos que essas práticas acabam por assumir até serem definitivamente aceitos como *religião afro-brasileira* nas décadas de 1950-1960.

Conclusão

Hoje, quando se olha para trás, pode nos parecer espantoso que a sociedade brasileira tivesse, por tanto tempo, temido os poderes da magia. As denúncias de *charlatanismo* quase não chegam mais aos tribunais e, embora o exercício ilegal da medicina ainda seja combatido, seu objeto não são mais as práticas mágicas que já se acomodaram inteiramente no âmbito da esfera religiosa. A magia, do ponto de vista

do marco jurídico, parece ter perdido seu poder de sedução e perigo, tornando-se também uma forma de crença. Com efeito, esse debate deslocou-se do campo legal para o campo da disputa religiosa, uma vez que todas essas práticas adquiriram progressivamente o estatuto de religiões. A Igreja Católica até muito recentemente (pelo menos a década de 1970) continuou a combater toda sorte de *superstição*. Nos dias de hoje, o debate reaparece no campo do protestantismo. Com a grande expansão popular de igrejas que associam rituais cristãos, como o exorcismo, a elementos denotados como *magia-negra*, tais como o orixá africano *Exú*, e deles retiram benefícios pecuniários, protestantes históricos e intelectuais católicos reacendem as bandeiras de combate ao *charlatanismo* e à *credulidade*.

A partir desse rápido panorama das mutações e reconfigurações de significações de categorias históricas de longa duração, tais como magia, feitiçaria e religião, buscamos demonstrar as particularidades da formação da sociedade civil brasileira. A extensa agenda do regime republicano para laicizar o Estado e excluir critérios religiosos da cidadania ocupou-se exclusivamente com a Igreja Católica. Todas as deliberações legais sobre o que era tido como religião visavam separar os atos civis dos atos religiosos católicos no que tange ao matrimônio, batismo, sepultamento, educação, saúde etc., e fiscalizar o patrimônio da Igreja. A noção genérica de *religião*, a partir da qual se garantiu institucionalmente a liberdade de culto, teve como objeto o intenso debate jurídico sobre a melhor maneira de regular os bens da Igreja, garantir a indissolubilidade do casamento religioso, e definir os limites de autonomia para suas obras sociais. Foi no campo no Código Penal e tendo como modelo de religião o catolicismo e seus modos seculares de pensar as práticas *primitivas*, como *superstição* ou *falsas crenças*, que se organizaram, *visibilizaram* e classificaram as práticas populares como crime contra a saúde pública. Assim, o modo como hoje se apresenta o pluralismo religioso brasileiro resultou, em grande parte, de um processo de codificação de práticas no qual, além de juizes, médicos e policiais, participaram também médiuns, pais de santo e seus clientes. Em um jogo de disputas que perdurou mais de meio século e que se expressava nos constrangimentos de um quadro médico-legal em transformação, os consensos em torno dos repertórios que podiam ser aceitos foram sendo historicamente construídos em torno de uma ideia cada vez mais inclusiva de religião como sistema de crenças em divindades extraterrenas.

Referências

- GIUMBELLI, Emerson. **O cuidado dos mortos**: uma história da condenação e legitimação do espiritismo. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997.
- MAGGIE, Yvone. **Medo do feitiço**: relações entre magia e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Ministério da Justiça, Arquivo Nacional, 1992.
- MONTERO, Paula. Max Weber e os dilemas da secularização. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 65, p. 34-44, mar. 2003.
- NEGRÃO, Lísias. **Entre a Cruz e a Encruzilhada**. Formação do campo umbandista em São Paulo. São Paulo: Edusp, 1996.
- TAMBIAH, Stanley S. **Magic**. Science and the Scope of Rationality. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- TREVOR-ROPES, H. R. **The European Witch-Craze of the Sixteenth and Seventeenth Centuries and Other Essays**. London: Harper Torch Books, 1969.
- SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. **Sortilégios de saberes**: curandeiros e juízes nos tribunais brasileiros. São Paulo: IBCCRIM, 2004.

Religião: sistema de crenças, feitiçaria e magia na sala de aula

*Amaury Cesar Moraes
Elisabeth da Fonseca Guimarães*

O tema da religião e seus correlatos, ao mesmo tempo que aparece na sala de aula com frequência, acaba sendo afastado por temores dos professores de adentrar uma seara extremamente complicada para o controle. Preocupam-se os professores, e com certa razão, de que não possam desenvolver o tema sem ferir ou permitir que se firmem suscetibilidades de alguma religião, causando mal-estar, rejeição da parte dos alunos, animosidades entre alunos e censura de pais e dirigentes escolares. No entanto, como dissemos, o tema nem por isso está ausente da sala de aula e quando surge, por conta dessa recusa de ser enfrentado, pode gerar justamente o que se tenta afastar: o conflito, a tensão surda, a manutenção dos preconceitos etc. Por esse motivo, resolvemos incluir o tema neste volume, a fim de apresentar para os professores uma forma de abordagem que lhes garanta o tratamento sem medos nem paixões, a partir de um olhar científico, de natureza histórico-antropológica, do tema, quer ele seja uma escolha do professor, quer ele adentre a sala de modo inesperado.

Como diz em seu texto Paula Montero, o tema da religião é contemporâneo dos primeiros estudos do campo das Ciências Sociais e é tão presente hoje que se mantém nos debates não só dessas ciências, como também nas

questões políticas internacionais, fonte de esperanças ou de conflitos entre os homens; fenômeno que desafia as mais otimistas expectativas trazidas pela globalização e que muitas vezes, ao contrário de criar pontes, levanta muros, redefinindo mesmo as fronteiras entre Nações. E como demonstra a autora, em seu estudo sobre as religiões no Brasil, a presença do Estado, ou melhor, a construção do Estado Republicano no Brasil teve de se ver com o debate sobre as religiões; e embora permanecesse uma proximidade com a Igreja Católica, a configuração deste Estado garantiu a abertura, com as devidas negociações, com outras religiões ao longo do século XX.

O texto oferece, além das informações sobre essa história, um exemplo de percurso metodológico de pesquisa e ensino, trazendo uma bibliografia básica – bastante explorada pela autora – de modo a orientar os professores na própria condução da aula e atividades extraclasse. Pensamos, então, em possíveis pesquisas a serem feitas pelos alunos, em grupos ou individualmente, versando sobre a história, os principais fundamentos (dogmas, princípios, visão de mundo), os rituais, a atuação social (obras sociais) dentre outras características presentes na maioria das religiões brasileiras.

Podem-se fazer apresentações e quadros comparativos, mas o importante é que duas coisas estejam sempre presentes – e que fazem parte do ponto de vista científico, pelo menos desde Durkheim –: a) não se trata de algo falso, mas sim de algo real, ou, como diz Durkheim, “... a religião existe, é um sistema de fatos dados; numa palavra, ela é uma realidade”²; b) não há uma hierarquização quanto à legitimidade nem quanto à veracidade entre as religiões. E uma questão se torna fundamental para garantir a legitimidade de a ciência tomar a religião como objeto (e recorreremos novamente a Durkheim): “O que a ciência contesta à religião, não é o direito de existir, é o direito de dogmatizar sobre a natureza das coisas, é a espécie de competência especial que ela se atribuía para conhecer o homem e o mundo. De fato, ela não se conhece a si mesma. Não sabe nem de que ela é feita nem a quais necessidades ela responde. Ela mesma é objeto da ciência...”³.

Outras questões podem mobilizar alunos para a reflexão sobre as relações entre religião e sociedade. Tomando excertos de textos dos três clássicos das Ciências Sociais – Marx, Weber e Durkheim –, o professor pode solicitar aos alunos observar as diferentes conclusões que tais autores apresentam a respeito dessas relações tão profundas.

Pode-se ainda, e agora voltando para o caso brasileiro, investigar a representação que os adeptos de uma religião fazem a respeito de outra ou outras e aí procurar ver mais do que as tensões, os fundamentos que se tornam razão das diferenças, preconceitos e conflitos.

Por fim, pode retomar as “proposições gerais” definidas por Durkheim e discutir a afirmação da autora de que elas são “até hoje inspiradoras para compreender a religião como fenômeno de procedência social”⁴ (p. 1, §1^o).

² DURKHEIM, É. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 232.

³ DURKHEIM, 1978, p. 232.

⁴ *Ibid.*, p.1, § 1^o.

Capítulo 7

Diferença e desigualdade

Melissa de Mattos Pimenta*

Introdução

Este capítulo tem como tema central dois conceitos-chave para o entendimento das relações sociais em Sociologia: diferença e desigualdade. Aparentemente sinônimos, ambos são fundamentalmente distintos e inextricavelmente ligados, de tal modo que qualquer reflexão que se pretenda estabelecer sobre este tema, necessariamente demanda a adequada conceitualização de cada acepção, suas principais derivações e, principalmente, a compreensão da forma e da natureza de sua ligação. Tomando como ponto de partida as relações sociais, o objeto central para o entendimento da diferença e da desigualdade é o ser humano no interior de suas interações. Nesse sentido, esses conceitos devem ser percebidos como diferenças e desigualdades *entre* seres humanos.

A característica mais importante da diferença, e talvez a mais difícil de perceber, é que ela nunca é *natural*, isto é, não é uma coisa dada, *a priori*, mas sempre socialmente construída. Ela resulta do processo social de atribuição de identidades individuais e grupais. Quando um indivíduo ou um grupo humano se distingue de outro, atribui a si próprio e/ou ao outro, determinadas características que o *diferenciam* entre o *eu* e *ele* ou *nós* e *eles*.

* Doutora em Sociologia. Professora da FESP/SP.

Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma. Nos dois casos, a identificação utiliza *categorias* socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas em níveis diferentes (designações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais, até mesmo idiosincrasias diversas...) (DUBAR, 2005, p. 137).

O que permite classificar alguém como membro de um grupo, de uma categoria, de uma classe é, portanto, um construto, cujos elementos são dados por aquilo que o indivíduo ou o grupo seleciona como base para a categorização. A diferença é orientada ora pela natureza, ora pela cultura. No primeiro caso, ela se refere a todos os aspectos físicos e psicológicos associados a características observáveis nos seres humanos, que se referem ao fenótipo (altura, peso, compleição, cor da pele, tipo de cabelo, formato dos olhos, do nariz, da boca etc.) e ao perfil psíquico (disposição, atitude, humor, entre outros). No segundo caso, refere-se a todos os aspectos do comportamento associados às práticas culturais, aos hábitos alimentares, às maneiras de vestir, de comer, de andar, de falar, de se portar diante dos outros, às crenças religiosas e espirituais e aos valores morais.

A diferenciação, quase sempre, tende a ser etnocêntrica, ou seja, ela é dada em relação ao ponto de vista de quem vê. O parâmetro para determinar a diferença, portanto, é incapaz de escapar às malhas da própria cultura. Por essa razão, tudo aquilo que é diferente do que conhecemos ou estamos habituados é estranho, bizarro, irracional ou até mesmo imoral, dependendo de como nos defrontamos com a diferença ou da maneira como ela nos é apresentada.

O etnocentrismo – o julgamento com base na própria cultura – costuma ser nocivo à análise sociológica. Daí o recurso metodológico do *estranhamento*, a atitude de redirecionar o olhar de forma a tornar *estranho* aquilo que é familiar ou para o qual não há necessidade de explicação, por ser cotidiano, trivial, *normal*. A atitude de estranhamento, entretanto, não deve ser prejudicada por juízos de valor, mas exercitada pelo distanciamento em relação aos próprios valores e modos de pensar e agir. Dessa forma, abre-se a possibilidade de se colocar no lugar do outro e entender como ele pensa, age e se comporta. A isso denominamos *relativismo cultural*.¹

¹ “O relativismo cultural é o oposto do etnocentrismo. Refere-se à crença de que todas as culturas e todas as práticas culturais têm o mesmo valor.” (BRYM et al., 2008, p. 88).

A diferença não é o mesmo que desigualdade. Porém, existe uma relação inequívoca entre ambas, no sentido de que a diferença, ao se tornar definidora de categorias sociais e grupos de pertencimento no interior de sociedades, *cria* desigualdades na medida em que essas relações nunca são neutras, mas carregadas de tensão.

A diversidade é algo vivido, experimentado e percebido, gozado ou sofrido na vida cotidiana: na imediatez do dado sensível ao mesmo tempo que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações (PIERUCCI, 1999, p. 33).

As diferenças, portanto, situam indivíduos e grupos em posições hierarquicamente superiores e inferiores na estrutura social. Tais posições, que podem ser econômicas, sociais ou políticas, conferem *vantagens* ou *desvantagens* de acordo com o lugar ocupado na estrutura social e revelam a existência de *desigualdades* com base em atributos sociais. Da mesma forma que há inúmeras características por meio das quais as sociedades se diferenciam umas das outras, é possível identificar diversos atributos com base nos quais pessoas e grupos se organizam em posições ou *estratos* sociais: a idade, o fato de ser homem ou mulher, a ocupação, a renda, a raça ou a cor da pele etc. Neste capítulo, discutiremos como o gênero, a raça e a classe situam pessoas e grupos em posições *desiguais* na hierarquia social, na qual geralmente os mais favorecidos encontram-se no *topo*, e os menos privilegiados estão mais próximos da *base*.

Diferença e desigualdade de gênero

Uma das principais diferenças a serem destacadas entre os seres humanos é o fato de existirem homens e mulheres e, com isso, todo um conjunto de características, comportamentos, atividades, práticas, hábitos, crenças, sentimentos e expectativas baseadas na divisão masculino/feminino. Essa distinção, entretanto, é de duas ordens: a primeira tem como base a diferença *biológica* entre os humanos, ou seja, o sexo. Dependendo das características genéticas com as quais nasce, o indivíduo humano desenvolverá genitais distintos e produzirá hormônios específicos, que estimularão o sistema reprodutor, definindo seu sexo

como *masculino* ou *feminino*. Porém, ser homem ou mulher é muito mais do que ter um sexo biologicamente definido, mas significa ter sentimentos, atitudes e comportamentos associados a homens e mulheres. Por essa razão, do ponto de vista da Sociologia, essa distinção é denominada *gênero* e tem como base características psicológicas, sociais e culturais associadas à divisão masculino/feminino. Segundo Giddens (2008), o gênero está associado a noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade e, desse modo, não é necessariamente um produto direto do sexo biológico de um indivíduo.

Contudo, as interpretações sociológicas das diferenças e desigualdades de gênero têm assumido posições antagônicas em relação à questão do sexo e do gênero. Alguns autores defendem que as diferenças de gênero são fruto da biologia humana, ou seja, da forma como homens e mulheres evoluíram geneticamente. Nesse sentido, diferenças de comportamento, por exemplo, seriam resultado de aspectos fisiológicos e biologicamente determinados, como o tipo de hormônio produzido, o tamanho do cérebro, o papel na reprodução, entre outras. Essas diferenças, portanto, seriam *naturais* e *irredutíveis*. Isso implica que fatores naturais sejam responsáveis pelas desigualdades observadas entre os gêneros na maior parte das sociedades (GIDDENS, 2008, p. 109). Essa perspectiva, denominada *essencialismo* (WEEK, 1986, p. 15 apud BRYM et al., 2008, p. 251) envolve a percepção do gênero como parte da natureza ou da *essência* da constituição biológica do ser humano.

As explicações que se situam nessa perspectiva são encontradas na Sociobiologia e na Psicologia evolucionária e utilizam argumentos evolucionistas, cada vez mais populares desde os anos de 1970, inspirados nas teorias de Charles Darwin (1809-1882), para explicar comportamentos e práticas sociais específicas (WILSON, 1975; BARASH, 1981; TOOBY; COSMIDES, 1992; PINKER, 2002). Um exemplo é a hipótese de que os homens estariam mais predispostos que as mulheres a querer muitos parceiros sexuais devido à capacidade do homem de produzir gametas ser muito superior à das mulheres. Por essa razão, no decorrer de sua vida reprodutiva, homens e mulheres desenvolveriam estratégias diferentes a fim de aumentar as chances de reproduzir seus genes.

Como uma mulher produz poucos óvulos, ela aumentará as chances de reproduzir seus genes se tiver um companheiro

que permaneça por perto para ajudá-la e protegê-la durante as poucas ocasiões em que estiver grávida, der à luz e amamentar uma criança. Porque os espermatozóides de um homem são tão abundantes, ele aumenta suas chances de reproduzir seus genes se tentar engravidar tantas mulheres quanto possível. (BRYM et al., 2008, p. 79).

Tudo se passa, portanto, como se o comportamento de gênero estivesse voltado para a maximização das chances de sobrevivência da espécie humana.

Em contraposição a essa interpretação situam-se os estudos centrados na *socialização de gênero*, ou seja, no aprendizado dos papéis de gênero² por meio da interação com agentes sociais, tais como a família, o grupo de pares e os meios de comunicação.

Esta abordagem estabelece uma distinção entre sexo biológico e gênero social – uma criança nasce com o primeiro e desenvolve-se com o segundo. As crianças, através do contato com diversos agentes de socialização, primários e secundários, interiorizam progressivamente as normas e expectativas sociais que correspondem ao seu sexo. As diferenças de gênero não são determinadas biologicamente, mas geradas culturalmente. Neste sentido, existem desigualdades de gênero, pois os homens e as mulheres são socializadas em papéis diferentes. (GIDDENS, 2008, p. 110).

O aprendizado dos papéis de gênero é um processo muito complexo que envolve muito mais do que as interações entre pais e filhos. Ele abrange não apenas os agentes de socialização primária, desde a mais tenra idade, mas também figuras de autoridade como professores, orientadores, profissionais, sacerdotes, entre outras, que procuram impor suas ideias acerca do comportamento de gênero apropriado às crianças. Além disso, a *forma* como o processo de socialização se dá no interior das relações familiares e, posteriormente, na educação escolar, será fundamental para o tipo de identidade de gênero que a criança desenvolverá em sua vida adulta.

² O papel de gênero é o comportamento adotado de acordo com as expectativas socialmente compartilhadas acerca de como homens e mulheres devem agir.

Recentemente, entretanto, sociólogos cada vez mais têm se posicionado em favor da tese de que não só o gênero, como também o sexo é produzido e construído socialmente. Essa interpretação é baseada na ideia de que as identidades de gênero e as diferenças de sexo estão intimamente ligadas em cada corpo humano (CONNEL, 1987; BUTLER, 1999; SCOTT; MORGAN, 1993), e também o corpo está sujeito à ação humana, à escolha e à interferência da cultura, dependendo do contexto social no qual se encontra inserido. Isso significa que o corpo humano também pode ser alterado de diversas formas, que não necessariamente obedecem a necessidades ou determinações biológicas, mas a normas, regras e valores culturalmente compartilhados (ou não). Por vezes, essas transformações fogem à identificação dada pela *natureza* ou pelo sexo masculino ou feminino. “Os indivíduos poderão optar por construir ou reconstruir os seus corpos conforme a sua vontade – recorrendo desde à atividade física, à dieta, ao *piercing* e ao estilo pessoal, até à cirurgia plástica e às operações de mudança de sexo.” (GIDDENS, 2008, p. 114). Segundo o historiador Thomas Laqueur (2001), o sexo é “situacional” e só pode ser compreendido no campo das relações entre gênero e poder. Por situacional, devemos entender o enraizamento cultural de homens e mulheres em relação entre si, que faz nascer ou desaparecer diferenças com base no sexo, ou então aumentam ou diminuem as barreiras entre os sexos.

De qualquer perspectiva, as diferenças de gênero *não são neutras*, pois as diferenças entre homens e mulheres situam-se em posições sociais *desiguais*. Como vimos no início deste capítulo, *desigualdade* refere-se à posição ocupada por um indivíduo ou grupo na hierarquia social, econômica ou política, que lhe confere vantagens e desvantagens. Tais vantagens e desvantagens se expressam nas diferenças de poder, autoridade, prestígio e condição social entre homens e mulheres nas sociedades contemporâneas.

É importante enfatizar que as desigualdades de gênero não foram sempre as mesmas, tampouco tiveram a mesma intensidade, em todos os lugares e em todas as épocas, para todas as culturas. Também as desigualdades de gênero são resultado de processos sociais e históricos de longa duração, que variam enormemente de um contexto para outro.

Não pretendemos aqui discutir as diversas interpretações sociológicas para as origens das desigualdades de gênero, mas destacar os principais âmbitos nos quais elas se evidenciam atualmente.

O modo como as *ideologias de gênero* são construídas socialmente reforça a constituição e o exercício de papéis masculinos e femininos considerados apropriados. Este aspecto é decisivo, por exemplo, no momento da escolha da carreira profissional. Um levantamento realizado (BRYM et al., 2008, p. 259-260) a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2003, revelou a tendência para uma clara divisão sexual nas opções profissionais de jovens brasileiros, ao analisarem-se os cursos superiores com maiores percentuais de matrícula do sexo feminino e do sexo masculino, respectivamente. A preferência feminina é pelas Ciências Humanas e da saúde, especialmente os serviços sociais e de orientação, a fonoaudiologia, a nutrição e o secretariado, enquanto a preferência masculina é pelas Ciências Exatas, especialmente a mecânica, a construção e a manutenção de veículos a motor, os transportes e serviços (cursos gerais) e a eletrônica.

As escolhas profissionais femininas tendem a limitá-las a ocupações e empregos mal remunerados. Isso ocorre porque o trabalho desempenhado por mulheres é considerado menos qualificado e, conseqüentemente, é menos valorizado do que o trabalho desempenhado por homens. Essas percepções são baseadas em pré-noções acerca das capacidades atribuídas a homens e mulheres e fundamentam as atitudes de *preconceito* e *discriminação* com base no gênero. O fato de a mulher ser capaz de gerar e dar à luz a um bebê confere a ela uma suposta capacidade inata para o amor e o cuidado com as crianças, levando à tendência de se atribuir às atividades profissionais de atendimento e educação infantil como próprias ao universo feminino. Essa é uma noção preconceituosa de que somente a mulher é capaz de cuidar de crianças ou é mais capacitada para cuidar delas do que os homens. A discriminação ocorre quando preconceitos em relação às capacidades masculinas e femininas para o trabalho são utilizados para determinar faixas salariais, estabelecendo, assim, desigualdades de renda.

Além da *discriminação de gênero*, as disparidades de renda entre homens e mulheres também são explicadas pelas diferenças de qualificação profissional *entre as mulheres*, pelo fato de ter filhos e pelo tempo de dedicação ao trabalho (emprego de meio período ou tempo integral). Os ganhos salariais estão diretamente relacionados a esses aspectos e ao fato de a mulher estar ou não inserida no mercado de trabalho (dedicada exclusivamente ao cuidado dos

filhos e às atividades domésticas). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2007, mostram que, entre os ocupados, as mulheres tendem a receber menos que os homens:

Tabela 1 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por sexo, segundo as classes de rendimento mensal de todos os trabalhos (%) – Brasil, 2007

Rendimento	Homens	Mulheres
Até 1 sm	23,7	32,7
Mais de 1 a 2 sm	31,5	29,8
Mais de 2 a 3 sm	14,0	8,6
Mais de 3 a 5 sm	9,9	6,3
Mais de 5 a 10 sm	7,4	4,9
Mais de 10 a 20 sm	2,9	1,5
Mais de 20 sm	1,1	0,4
Sem rendimento	7,5	14,2

Fonte: IBGE, PNAD 2007

O perfil ocupacional dos brasileiros também é desigual: os homens tendem a ocupar posições como trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (33,7%) e da agricultura (21,4%), enquanto as mulheres se concentram em atividades de serviço (30,9%), vendas e comércio (12,0%) e administração (12,0%). Porém, a proporção de mulheres a ocuparem o topo da hierarquia ocupacional ainda é menor: enquanto 5,5% dos dirigentes em geral eram homens, apenas 4,2% eram mulheres.

Outro importante fator de desigualdade entre gêneros são as relações *assimétricas* entre homens e mulheres no interior da família. A noção de assimetria (disparidade, grande diferença) assenta-se, sobretudo, na divisão doméstica do trabalho, isto é, na forma como as tarefas são distribuídas entre os membros do agregado familiar. Embora hoje um número cada vez maior de mulheres trabalhe fora de casa, e as tradicionais divisões sexuais do trabalho doméstico tenham se modificado (no sentido de que cada vez mais os homens e mulheres partilham as mesmas tarefas), a criação dos filhos e o trabalho da casa ainda são responsabilidades assumidas preferencialmente pelas parceiras e mães, o que diminui consideravelmente

o seu tempo de lazer, o tempo dedicado aos estudos e ao aperfeiçoamento profissional, o tempo dedicado ao trabalho remunerado e, conseqüentemente, os rendimentos.³

Diferença e desigualdade racial e étnica

A questão da diferença e da desigualdade racial e étnica não pode ser adequadamente compreendida sem antes passar por uma reflexão, ainda que sucinta, do significado que os termos *raça* e *etnia* detêm, respectivamente, em Sociologia. A primeira pergunta a ser colocada refere-se à própria existência ou não da raça, tendo em vista o fato de este conceito ter sido amplamente discutido e contestado do ponto de vista da Biologia e da Genética contemporâneas.

A palavra *raça*, na Biologia, é geralmente utilizada para definir grupos de indivíduos distintos no interior de uma espécie (BARBUJANI, 2007, p. 54). Atualmente, há consenso de que todos os povos pertencem à espécie humana, embora, efetivamente, não há um acordo sobre o que venham a ser grupos de indivíduos distintos no interior de uma espécie. Hoje, com o desenvolvimento da genética, sabe-se que as diferenças entre os grupos humanos variam de 5% entre populações oriundas do mesmo continente a 15% entre populações de continentes diferentes (BARBUJANI, 2007, p. 87) Isso significa que, na prática, 85% da diversidade genética humana permanecem no interior das populações, fato que não se observa em quase nenhuma outra espécie de mamífero do planeta. Em outras palavras, não existem grupos humanos geneticamente tão diferenciados a ponto de se afirmar que existam raças humanas.

Muitas vezes, *raça* e *etnia* são entendidas como sinônimos, mas é preciso distinguir os dois conceitos.

Uma raça é uma categoria de pessoas cujas marcas físicas são consideradas socialmente significativas. Um grupo étnico é composto de pessoas cujas marcas culturais percebidas são consideradas significativas socialmente. Os grupos étnicos diferem entre si em termos de língua, religião, costumes, valores e ancestralidade. (BRYM et al., 2008, p. 220).

³ Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, produzida pelo IBGE, as mulheres brasileiras gastam, em média, 25,6 horas semanais com afazeres domésticos, enquanto os homens gastam apenas 10,3 horas.

Tanto para um, como para o outro, o que define uma raça ou uma etnia é uma *construção social*, isto é, as diferenças físicas, culturais, comportamentais ou morais (reais ou imaginárias) são sempre atribuídas pelos grupos que as definem, sejam os próprios membros ou os outros com quem se relacionam. No primeiro caso, o próprio grupo se identifica enquanto raça ou etnia no sentido de construir e afirmar identidades que promovam a coesão interna e o sentimento de pertencimento. No segundo caso, a sociedade na qual o grupo está inserido distingue e destaca seus membros com base em características atribuídas. Desse modo, são as crenças e ideologias das pessoas que atribuem *aos outros* características que geram *estereótipos* associados à raça ou à etnia.

Muitas das diferenças existentes entre os seres humanos produzem situações de desigualdade de poder, de direitos e de cidadania. Quando essas diferenças geram crenças e atitudes baseadas na ideia de que existem raças humanas, dizemos que estamos diante do fenômeno de racismo. Como definir o racismo?

A palavra racismo tem muitos significados diferentes, e não é o propósito deste capítulo explorar todos aqui. O racismo pode ser entendido tanto como uma *doutrina*, que prega a existência de raças humanas, com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal forma que umas seriam superiores a outras em termos de qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais, quanto um *conjunto de atitudes, preferências e gostos* baseados na ideia de raça e superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual. As atitudes consideradas racistas podem se manifestar de duas formas: pelo preconceito e pela discriminação (GUIMARÃES, 2004, p. 17).

O termo (pré)conceito significa ideia ou crença prévia, anteriormente concebida a respeito de alguém ou alguma coisa. No caso do preconceito racial, trata-se de pré-concepções das qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseadas na ideia de raça. O preconceito pode se manifestar verbalmente, ou por meio do comportamento, nas atitudes e ações concretas de uma pessoa ou grupos de pessoas. Nesse caso, quando a ideia de raça faz com as pessoas recebam tratamento diferencial, dizemos que se trata de discriminação racial. Tal comportamento pode gerar *segregação e desigualdade* raciais (GUIMARÃES, 2004, p. 18).

No século XIX, acreditava-se que as *raças* eram subdivisões da espécie humana, caracterizadas por particularidades morfológicas

tais como o formato do crânio, a cor da pele e o tamanho do nariz. Essas particularidades físicas estariam associadas a características psicológicas, intelectuais e morais que diferenciavam as raças segundo o seu *grau* de civilização. Essas doutrinas racialistas serviram de base para justificar o tratamento e o estatuto social diferenciado de grupos humanos.

Um aspecto importante das teorias racialistas era a condenação à hibridização, o que tornava a assimilação de mulatos e mestiços um grande obstáculo à construção da nacionalidade brasileira. No início do século XX, com o advento do movimento modernista nas artes e na literatura, a herança cultural dos indígenas, dos negros e dos caboclos brasileiros passou a ser valorizada. Na década de 1930, o pensamento social e político brasileiro, representado especialmente por Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, reforçaram ainda mais a contribuição dos povos africanos à formação da nação brasileira, colocando em evidência a importância da cultura e superando o racialismo na interpretação das relações sociais.

Após a Segunda Guerra Mundial, devido principalmente ao genocídio de judeus, poloneses, ciganos e outros povos discriminados com base nas teorias sobre raça, o conceito passou a ser recusado pelos cientistas da Biologia, Antropologia e Sociologia, dado que não há fundamento biológico para a existência de raças humanas. Quaisquer diferenças observáveis entre grupos humanos, num dado território, só poderiam ser explicadas, portanto, pela cultura. O desenvolvimento desse ideário anti-racialista foi a negação do racismo e da discriminação racial como fenômeno social, dando-se ênfase às diferenças de oportunidades de vida e de classe social. O que tornou isso possível foi o fato de que, diferentemente de outros países, onde a segregação com base na raça ocorreu de forma violenta e conflituosa, sancionada por regras precisas de filiação grupal, o Brasil parecia ser um local tranquilo, caracterizado pela convivência mais ou menos amistosa entre as pessoas, bastando que, para isso, cada qual estivesse em seu lugar: o senhor na casa grande e o escravo na senzala. Com efeito, brancos, negros e indígenas não apenas conviviam, como possuíam uma longa história de miscigenação, ainda que dominada pelo homem branco: senhores de terras podiam ter filhos com escravas índias ou negras, mas seus filhos não eram reconhecidos como filhos legítimos, tampouco tinham direito à posse

de terras ou à representação política. Isso teve uma consequência muito importante para a percepção da forma como se davam as relações raciais no Brasil: durante muito tempo, a miscigenação e a ausência de conflitos violentos foram tomadas como evidências de uma sociedade onde as diferenças raciais não teriam importância significativa ou configurariam uma *democracia racial*.

Segundo Guimarães (2005, p. 66),

Nos anos da ditadura militar, entre 1968 e 1978, a “democracia racial” passou a ser um dogma, uma espécie de ideologia do estado brasileiro. Ora a redução do anti-racismo ao anti-racialismo, e sua utilização para negar os fatos de discriminação e as desigualdades raciais, crescentes no país, acabaram por formar uma ideologia racista, ou seja, uma justificativa da ordem discriminatória e das desigualdades raciais realmente existentes. Como isto se deu?

Diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul, no caso brasileiro, as relações raciais se dão por meio de um sistema muito complexo e ambíguo de diferenciação, não baseado em regras claras de descendência biológica, mas em diferenças fenotípicas designadas como *cor*. Por essa razão, muitos pensadores defenderam a ideia de que no Brasil não haveria preconceito racial, mas sim *preconceito de cor*. Ora, do mesmo modo que a noção de *raça*, a noção de *cor* também é uma construção social. Apesar de parecerem características *naturais* das pessoas, não há nada de *natural* em selecionar e classificar as pessoas segundo a cor da pele, o tipo de cabelo ou o formato do nariz.

De fato, não há nada espontaneamente visível na cor da pele, no formato do nariz, na espessura dos lábios ou dos cabelos, ou mais fácil de ser discriminado nesses traços do que em outros, como o tamanho dos pés, a altura, a cor dos olhos ou a largura dos ombros. Tais traços só têm significado no interior de uma ideologia preexistente (para ser preciso: de uma ideologia que cria os fatos, ao relacioná-los uns aos outros), e apenas por causa disso funcionam como critérios e marcas classificatórios. Em suma, alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia

em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior das ideologias raciais. (GUIMARÃES, 2005, p. 47).

Embora o brasileiro utilize com mais frequência o termo *cor* para distinguir as pessoas, essa noção está carregada de conotações raciais e exerce a mesma função. Nesse sentido, a característica do racismo no Brasil é basear-se em preconceitos de *marca* (cor, tipo físico, características fenotípicas) do que de descendência.

A tese da *democracia racial*, aliada à falta de políticas públicas efetivas para a integração dos negros na sociedade brasileira, contribuiu não apenas para mascarar o racismo como para reproduzir a ordem hierárquica diferenciadora entre brancos e negros, ampliando as desigualdades sociais. Na década de 1950, um grupo de autores brasileiros,⁴ dentre os quais se destacou o sociólogo Florestan Fernandes, procurou analisar as singularidades das relações raciais no Brasil e desconstruir a tese da *democracia racial*. A partir da comparação entre as funções sociais do preconceito racial, antes e depois da abolição, Fernandes (1965, p. 83) explicou o preconceito, na década de 1950, “como uma tentativa das oligarquias dominantes de preservarem os privilégios de uma ordem arcaica, baseada no prestígio de posição herdadas”. Em sua análise histórica das relações raciais no Brasil, a transição da sociedade agrária para uma sociedade industrial de classes encontrava-se incompleta, e nos resquícios dos tradicionalismos perpetuavam-se tensões sociais que propiciavam as condições para a manutenção do preconceito e a continuidade das posições subalternas dos negros.

É na tensão entre a ideologia nacional, que negava a existência de racismo e discriminação racial, e no acirramento das desigualdades raciais que o movimento negro retoma o conceito de raça, no final dos anos de 1970, para dar um novo contorno à luta por direitos de inclusão social e cidadania. Foi nesse momento que surgiu a necessidade de se (re)teorizar as raças como construções sociais, que criam identidades baseadas numa ideia biológica falsa, mas capaz de criar, manter e reproduzir diferenças e desigualdades.

⁴ Ver COSTA PINTO (1953). *O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança*; Oracy NOGUEIRA (1954). *Tanto Preto quanto Branco: estudos de relações raciais*; Thales de AZEVEDO (1955) *As Elites de Cor: um estudo de ascensão social*.

As desigualdades raciais e étnicas no Brasil manifestam-se de forma contundente na idade de início do trabalho, no acesso à educação formal e no mercado de trabalho. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, realizada pelo IBGE, a maioria das crianças e adolescentes estavam ocupadas, isto é, estavam trabalhando na semana em que foi realizada a pesquisa. É importante lembrar que pela legislação brasileira, qualquer tipo de trabalho é vedado a crianças e adolescentes menores de 14 anos.

Tabela 2 – Distribuição das pessoas de 5 a 17 anos de idade, ocupadas na semana de referência, por cor, segundo a faixa etária (%) – Brasil, 2007

Faixa Etária	Branca	Preta ou Parda
5 a 17 anos	39,8	59,5
5 a 9 anos	29,2	69,6
10 a 13 anos	33,9	65,1
14 a 15 anos	38,6	60,9
16 a 17 anos	43,9	55,4

Fonte: IBGE, PNAD 2007

Dados obtidos durante a Pesquisa Mensal de Emprego e Desemprego (PME) pelo IBGE, em março deste ano, nas seis principais regiões metropolitanas do país⁵, revelaram que 5,5% das crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos que não frequentavam a escola eram pretas ou pardas. Esse percentual foi de 4,8% entre brancos da mesma faixa etária. Entre os jovens com 18 anos ou mais que frequentavam o ensino superior, 28,7% eram brancos e somente 10% eram pretos ou pardos.

Em relação à população em idade ativa, embora a população negra seja menor que a população branca, a proporção de desocupados é consideravelmente maior: 50,5% dos desocupados eram pretos ou pardos. A taxa de desocupação entre pretos e pardos também é maior: 10,1% em comparação a 8,2% dos brancos. Considerando o grupo de atividade, observou-se que 59,6% das pessoas ocupadas na construção e 61,6% das pessoas ocupadas nos serviços domésticos eram pretas ou pardas. Quanto ao rendimento, os pretos e pardos

⁵ Belo Horizonte, Brasília, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo.

recebiam, em março de 2009, 51% do rendimento médio auferido pelos brancos.

Diferença e desigualdade de classe

Para tratar a questão da diferença e da desigualdade de classe, é preciso definir, antes de tudo, o que é classe. O conceito de classe, entretanto, é um dos mais disputados nas Ciências Sociais, podendo-se dizer que, desde o tempo dos clássicos da Sociologia, ainda não se chegou a um consenso acerca do que efetivamente ele significa. Não é o propósito deste capítulo, entretanto, oferecer mais uma definição, mas apontar diretrizes que orientem a reflexão sobre classe.

Em primeiro lugar, a classe é também uma categoria social que nos ajuda a apreender de que forma *diferenças* no acesso às condições de vida (renda, habitação, saneamento, alimentação, saúde, educação, trabalho etc.) geram *desigualdades* entre pessoas e grupos, na medida em que situam pessoas e grupos em posições *desiguais* na hierarquia social, de tal modo que geralmente os mais favorecidos encontram-se no *topo*, e os menos privilegiados estão mais próximos da *base*.

Uma vez que classe está relacionada à posição ocupada por um indivíduo ou grupo e esta posição encontra-se em uma relação hierárquica com as demais posições, dizemos que ela se situa no interior de uma *estrutura de classes*. As teorias sociológicas que procuraram compreender as relações entre classes no interior de uma sociedade baseiam-se no paradigma de que essas relações são sempre desiguais, estruturadas e hierarquizadas.

As primeiras ideias desenvolvidas sobre como as sociedades se organizavam remontam ao final do século XIX e ao início do século XX. Dois dos principais autores da Sociologia, Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864-1920) formaram a base para a maioria das teorias sociológicas de classe.

Para Marx, uma classe é um grupo de pessoas que se encontram em uma relação comum com os meios de produção – os meios pelos quais elas extraem o seu sustento. Antes do avanço da indústria moderna, os meios de produção consistiam primeiramente na terra e nos instrumentos utilizados para cuidar das colheitas ou dos animais no campo. Logo, nas

sociedades pré-industriais, as duas classes principais eram aquelas que possuíam a terra (os aristocratas, a pequena nobreza ou os donos de escravos) e aqueles que se envolviam ativamente na produção a partir da terra (os servos, os escravos e os camponeses livres). Nas sociedades industriais modernas, as fábricas, os escritórios, o maquinário e a riqueza, ou o capital necessário para comprá-los, tornaram-se mais importantes. As duas classes principais são formadas por aqueles que possuem esses novos meios de produção – os industrialistas ou capitalistas – e aqueles que ganham a vida vendendo seu trabalho para eles – a classe operária, ou, no termo hoje em dia um tanto arcaico às vezes preferido por Marx, o “proletariado”. (GIDDENS, 2008, p. 235).

Weber, por sua vez, ampliou a determinação da posição de classe para mais do que a posse ou não dos meios de produção. Segundo esse autor, a posição de classe é determinada pela “situação de mercado”, que depende, também, da posse de bens, do nível de educação e do grau de habilidade técnica.

Nessa perspectiva, Weber definiu quatro classes principais: grandes proprietários; pequenos proprietários; empregados sem propriedade, mas altamente educados e bem pagos; e trabalhadores manuais não-proprietários. Dessa forma, empregados de colarinho branco e profissionais especializados surgem como uma grande classe no esquema de Weber. Weber não apenas ampliou a idéia de classe de Marx como também reconheceu que dois outros tipos de grupos, que não a classe, têm relação com a maneira como a sociedade é estratificada: grupos de status e partidos. (BRYM et al., 2008, p. 192).

Desse modo, embora as condições econômicas estivessem diretamente relacionadas na determinação das divisões de classe, para Weber, as desigualdades sociais se originam de fatores mais complexos do que a posse ou não dos meios de produção. A posição de mercado, as qualificações, titulações, grau de escolaridade, diplomas e habilidades adquiridas modificam sensivelmente as oportunidades e as possibilidades de ascensão social dos indivíduos. Outro aspecto significativo das classes é o fato de elas estarem associadas

a diferentes *status* adquiridos, isto é, a uma distribuição desigual da honra e do prestígio social.

Desde Marx e Weber, estudos teóricos e empíricos que procuraram analisar a estrutura de classes nas sociedades capitalistas contemporâneas vêm procurando estabelecer relações entre a posição de classe e outras dimensões da vida social, aumentando ainda mais a complexidade deste conceito, incluindo o comportamento eleitoral, o desempenho escolar e a saúde física. Segundo Costa Ribeiro (2003), economistas tendem a basear suas análises em dados sobre renda individual e familiar; porém, renda não pode ser usada como sinônimo de classe. Na tradição sociológica herdada, sobretudo, das teorias de Marx e Weber, os esquemas de classe são construídos com base na estrutura ocupacional, isto é, de acordo com as posições ocupacionais de indivíduos dentro de unidades produtivas e mercados de trabalho. Essas divisões correspondem, de forma geral, a desigualdades materiais e sociais relacionadas com tipos de emprego.

O contexto histórico e social do capitalismo industrial contemporâneo caracteriza-se pelo aumento da divisão do trabalho e pela crescente complexificação da estrutura ocupacional. Segundo Giddens (2008), a ocupação é um dos fatores mais críticos na determinação do posicionamento social, das oportunidades de vida e do nível de conforto material dos indivíduos. Por essa razão, cientistas sociais têm usado extensivamente a ocupação como um indicador da classe social, por acreditarem que indivíduos da mesma ocupação tendem a vivenciar níveis semelhantes de vantagem ou desvantagem social, a manter estilos de vida comparáveis e a partilhar oportunidades de vida igualmente semelhantes (GIDDENS, 2008, p. 289).

Segundo Costa Ribeiro (2003), na Sociologia contemporânea, os estudos que seguem a perspectiva da Sociologia histórica tendem a elaborar conceitos de classe que levam em conta processos de longa duração, envolvendo aspectos culturais e de ação estratégica na formação de classes sociais, enquanto pesquisas com base em análises de dados provenientes de *surveys* procuram medir posições de classe, a fim de desenvolver análises estatísticas. Porém, também não há consenso entre pesquisadores contemporâneos a respeito da melhor maneira de mensurar classes.

Há, na realidade, duas perspectivas distintas: uma que valoriza a busca de hierarquias entre grupos ocupacionais (con-

ceitos de hierarquias socioeconômicas e de prestígio) e outra que privilegia distinções e oposições entre tipos de relações de trabalho (conceitos relacionais de classes sociais). (COSTA RIBEIRO, 2003, p. 393).

No Brasil, os estudos sobre classe e posição social estiveram associados à questão da *cor* desde o início do século passado e foram uma preocupação fundamental de boa parte dos cientistas sociais, especialmente nas décadas de 1940, 1950 e 1960. Em seu célebre estudo *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, Florestan Fernandes (1965) concluiu que os negros foram integrados tardiamente e de forma subordinada à sociedade de classes. A resistência das classes dominantes brasileiras à nova ordem competitiva seria expressa no preconceito de *cor*. Em outras palavras, Fernandes afirma que a sociedade brasileira, em meados do século XX, não configurava uma sociedade de classes no sentido weberiano, mas conservava aspectos tradicionais do antigo sistema de exploração agrária. A estrutura de classes típica que temos hoje é resultado da transição de uma sociedade agrária de monocultura e exploração do trabalho rural para a sociedade industrial.

Somente a partir dos anos de 1970, com a realização da primeira Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), pelo IBGE, que foi possível aos cientistas sociais brasileiros obter dados estatísticos com os quais podiam descrever a estrutura de classes brasileira e sua relação tanto com as diversas formas de desigualdade observadas no País quanto com a antiga sociedade agrária que se desmantelava (COSTA RIBEIRO, 2003, p. 382).

Estudos recentes (CARDOSO, 2000; COSTA RIBEIRO; SCALON, 2001; SANTOS, 2002) sobre a estrutura de classes brasileira e suas relações com diversas formas de desigualdade evidenciaram que, embora tenha havido um grande aumento no acesso a condições de vida básicas (educação, saúde, saneamento etc.) para as classes menos favorecidas, permanecem desigualdades significativas no que diz respeito à distribuição de renda e acesso à educação de nível superior. Além disso, embora o fluxo migratório do campo para as cidades tenha proporcionado oportunidades de mobilidade social ascendente para muitas famílias de origens rurais, tornando a sociedade brasileira extremamente dinâmica, a estrutura de classes urbana tende a permanecer estável, ou seja, apresentar resistência à mudança. Em outras palavras, as ocupações dos trabalhadores

nas cidades não mudam ao longo dos anos, tampouco ao longo das gerações (COSTA RIBEIRO, 2003).

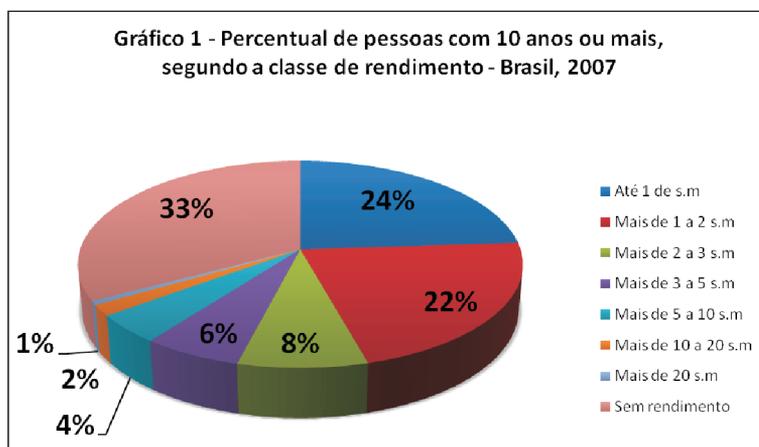
As desigualdades sociais no Brasil são evidenciadas quando se analisam dados como acesso à educação, a condições básicas de vida e distribuição de renda. Essas desigualdades ficam ainda mais evidentes quando comparadas por regiões. Segundo os dados da PNAD de 2007, somente 10,8% dos cerca de 56 milhões de pessoas com 4 anos ou mais matriculadas em algum nível de ensino frequentavam o Ensino Superior no Brasil.

Tabela 3 – Domicílios particulares permanentes, por grandes regiões, segundo algumas características (%) – Brasil, 2007

	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Abastecimento de água	55,9	75,7	91,8	84,8	80,8
Esgotamento sanitário	9,8	29,7	79,4	32,7	34,8
Iluminação elétrica	94,0	95,7	99,8	99,5	98,7

Fonte: IBGE, PNAD 2007.

Em relação ao acesso a serviços essenciais, observam-se diferenças significativas entre as regiões, especialmente entre o Norte e o Sudeste, no que diz respeito ao abastecimento de água por meio de rede geral e ao esgotamento sanitário por rede coletora.



Fonte: IBGE, PNAD 2007.

Mas é quando se comparam os rendimentos dos brasileiros que as desigualdades se tornam mais salientes. O Gráfico 1 mostra que, do total da população brasileira em atividade em 2007, 33% não tinham rendimentos e 46% recebiam até 2 salários mínimos. No outro extremo da escala de rendimentos, apenas 2% recebiam entre 10 e 20 salários mínimos e somente 1% da população recebia renda superior a 20 salários.

Conclusão

A ideia de que os seres humanos não são iguais ou de que existem diferenças *sensíveis* das mais diversas ordens é muito anterior à concepção moderna de que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”⁶. O ideal de igualdade, de direito universal fundamental, é uma construção social, resultado de um longo processo de lutas históricas, que remontam à Filosofia iluminista, à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e à Revolução Francesa. Enquanto construção social, não é um ideal estático, mas vem se modificando à medida que eventos históricos, sociais e políticos, juntamente com a participação de líderes e representantes de grupos, partidos e nações passaram a apoiar determinadas posições comuns, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, com o fim das hostilidades, a formação da Organização das Nações Unidas e a decisão de alguns países, especialmente europeus, de impedir a repetição do Holocausto.

Pensando dessa forma, talvez o maior obstáculo para a aceitação das *diferenças* sociais e culturais entre humanos seja a profunda contradição entre a condição de igualdade jurídica e política prevista pela concepção moderna de cidadania e a necessidade cada vez maior de afirmação da diversidade étnica, racial, sexual, religiosa, cultural em quase todas as sociedades contemporâneas.⁷ Por um lado, a defesa da igualdade de direitos exige o universalismo que não se realiza, porque não há tratamento verdadeiramente *igual* para todos os seres humanos. Os movimentos sociais em defesa de direi-

⁶ Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Artigo 1º, Organização das Nações Unidas.

⁷ Incluem-se aí os chamados “novos movimentos sociais”, tais como o movimento de mulheres, o movimento negro, o movimento dos sem-terra e movimento pelos direitos dos homossexuais, lésbicas e transexuais, que promovem os direitos de grupos específicos excluídos de participação social integral.

tos de grupos específicos vieram justamente apontar as *desigualdades* inerentes às relações entre gêneros, brancos e negros, índios e colonizadores, homossexuais e heterossexuais. Por outro lado, a defesa do *direito à diferença* pode, a qualquer momento, recair no mesmo processo de hierarquização que a luta pela igualdade inicialmente se propôs a refutar.

Referências

- BARASH, David. **The Whispering Within**. New York: Penguin, 1981.
- BARBUJANI, Guido. **A Invenção das Raças**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRYM, R. et al. *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. London: Cengage Learning, 2008.
- BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. London: Routledge, 1999.
- CARDOSO, Adalberto Moreira. *Trabalhar, Verbo Transitivo: Destinos Profissionais dos Deserdados da Indústria Automobilística*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.
- CONNELL, R. W. **Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics**. Cambridge: Poliry, 1987.
- COSTA RIBEIRO, Carlos A. Estrutura de classes, condições de vida e oportunidades In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.
- _____; SCALON, Maria Celi. Mobilidade de Classes no Brasil em Perspectiva Comparada. **Dados**, v. 44, n. 1, p. 53-96, 2001.
- DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Preconceito e Discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 2004.
- _____. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Ed. 34, 2005.
- LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo/Ed. 34, 1999.

PINKER, Steven. **The Blank Slate**: The Modern Denial of Human Nature. New York: Viking, 2002.

SANTOS, J. A. Figueiredo. **Estrutura de Posições de Classe no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

SCOTT, Sue; MORGAN, David. Bodies in a social landscape. In: _____; _____ (Ed.). **Body Matters**: Essays on the Sociology of the Body. London: Falmer Press, 1993.

TOOBY, John; COSMIDES, Leda. The Psychological Foundations of Culture. In: BARKOW, Jerome; COSMIDES, Leda; TOOBY, John (Ed.). **The Adapted Mind**: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture. New York: Oxford University Press, 1992.

WILSON, Edward O. **Sociobiology**: The New Synthesis. Cambridge, MA: Belknap Press of the Harvard University Press, 1975.

Diferença e desigualdade na sala de aula

Amaury Cesar Moraes

Elisabeth da Fonseca Guimarães

O tema da diferença e da desigualdade pode ser trabalhado com seus alunos de diversas formas. Sugerimos que você inicie pela noção de diferença para, então, abordar o problema da desigualdade. É importante introduzir o caráter *não natural* da diferença, recorrendo a exercícios de sensibilização por meio do recurso ao estranhamento. Você pode, por exemplo, explorar as percepções que os próprios alunos têm em relação às diferenças perceptíveis entre eles no conjunto da classe. Um exercício sugerido é solicitar aos alunos que se reúnam em grupos de quatro ou cinco colegas. Estabeleça um tempo de trabalho e peça a cada grupo que enumere em um caderno algumas características dos seus membros, como sexo, idade, bairro em que moram, religião, time de preferência e outras que você achar interessantes. Cada grupo deverá procurar descobrir o quanto seus membros são parecidos ou diferentes entre si e, depois, se os grupos nos quais a turma se dividiu apresentam características semelhantes ou não. Coloque a seguinte questão em debate: houve algum critério que influenciou a formação dos grupos, como, por exemplo, afinidades, amizades, o sexo? Esse critério contribui para que o aluno se identifique mais com alguns colegas do que com outros?

Esse exercício tem como propósito oferecer um ponto de partida para uma reflexão a respeito de como as diferenças aproximam e afastam os seres humanos. A partir desse momento, você pode dar exemplos que serão trabalhados no capítulo, como as diferenças entre homens e mulheres. É preciso, entretanto, explicitar o significado de sexo em relação ao gênero e somente então introduzir a problemática da desigualdade. Uma sugestão

para iniciar essa parte é colocar em questão a condição de homem e de mulher em nossa sociedade. Pergunte aos seus alunos: atualmente, quais são as vantagens e as desvantagens de ser homem e de ser mulher no Brasil? Aguarde as contribuições dos alunos e então discuta-as. Para trabalhar a questão do gênero e dos papéis masculino e feminino, você pode utilizar como recurso o filme *Se Eu Fosse Você*, de Daniel Filho. Nesta comédia, um casal de classe média do Rio de Janeiro, representado por Tony Ramos e Glória Pires, misteriosamente troca de papéis, passando da noite para o dia a viver um no corpo do outro. O fato de um homem estar preso no corpo de uma mulher e vice-versa é uma excelente oportunidade para discutir o estranhamento em relação às formas próprias de comportamento atribuídas a homens e mulheres (papéis de gênero) aos quais as personagens subitamente precisam se adaptar. Observe que, embora tenham corpos (e sexos) biologicamente definidos como homem e mulher, as personagens não deixam de ser o que eram originalmente, o que abre o espaço para um interessante debate sobre a relação entre corpo e identidade de gênero.

Em todas as seções do capítulo são apresentados dados estatísticos por meio de tabelas e gráficos que podem ser utilizados para comparar as situações vividas pelas categorias sociais estudadas. A análise das desigualdades, é importante lembrar, não pode ser realizada *no interior* dos grupos, mas somente por meio da comparação entre categorias sociais diferentes. Em outras palavras, a desigualdade é sempre um critério comparativo, e só pode ser percebida quando colocada em relações de comparação.

Para tratar o tema da diferença e desigualdade racial e étnica, é preciso, em primeiro lugar, ter clareza sobre o conceito de raça e seu lugar nas Ciências Sociais, especialmente na Sociologia. Uma forma de introduzir essa temática aos seus alunos é desconstruindo suas próprias percepções raciais e colocando-as em questão. Sugerimos que você solicite, com alguma antecedência, que os alunos tragam para a sala de aula fotos de jogadores de futebol e artistas de televisão, obtidas em jornais, revistas ou na internet. Solicite que eles, em grupos, escolham até quatro imagens de pessoas muito diferentes e façam uma descrição física delas. Ao final, enumere na lousa as características físicas que os alunos utilizaram para descrever as pessoas. Pergunte aos alunos que atributos consideram positivos e negativos e por quê.

O objetivo dessa atividade é determinar o quanto seus alunos enxergam *cor* na sociedade brasileira e quais características estão associadas a ela. Ao avaliar que atributos são considerados positivos e negativos, você poderá colocar em discussão preconceitos de marca associados a determinados fenótipos. Discuta essas descobertas a partir dos conteúdos desenvolvidos no capítulo.

Uma sugestão para discutir racismo e relações raciais é o documentário *Preto contra Branco*, de Wagner Morales. O filme discute o preconceito racial através do futebol. Desde 1972, um grupo de moradores do bairro São João Clímaco e da favela de Heliópolis, em São Paulo, organizam um

jogo de futebol de várzea de brancos contra pretos no final de semana que antecede o Natal. O interessante é a questão de como os jogadores se encaixam nos times, uma vez que a comunidade é, supostamente, miscigenada. Cada jogador se declara negro ou branco e *escolhe seu time*.

A discussão sobre classe exigirá uma introdução a respeito dos conceitos sociológicos e das teorias de estratificação clássicas. É interessante pontuar as diferenças entre as abordagens economicistas, que privilegiam as diferenças de renda, e as abordagens sociológicas, que enfocam a posição no mercado de trabalho. Você pode trazer exemplos, utilizando imagens, de hierarquias de estratificação ocupacional com base na bibliografia sugerida (o estudo de Costa Ribeiro é um exemplo).

Para aprofundar a apreensão das abordagens teóricas que incorporam a noção weberiana de *status*, é interessante que você procure discutir com os alunos que tipos de elementos contribuem para distinguir grupos sociais a partir de situações no mercado de trabalho que possibilitam adquirir *status* diferenciados. Alguns exemplos são os bens considerados de luxo, como automóveis, cartões de crédito, celulares, roupas de grife etc. Embora esses bens sejam comumente associados às classes sociais mais favorecidas, eles também podem ser apropriados por outros grupos econômicos de forma a marcar diferenças sociais. Um exercício que pode ser realizado é procurar descobrir que tipo de bens de consumo são utilizados pelos próprios jovens para conferir *status*.

Finalmente, um recurso sugerido para tornar mais dinâmica a discussão sobre desigualdade social é o filme *Domésticas*, de Fernando Meirelles e Nando Olival. A comédia conta a história de cinco amigas, todas empregadas domésticas com sonhos e desejos. Com o foco no trabalho doméstico de empregadas, motoristas, faxineiros, zeladores e motoboys, o filme é um olhar da classe média sobre a classe trabalhadora, estereotipado, mas baseado em situações reais. A sátira e o tom cômico ajudam a tornar o filme uma grande crítica à desigualdade social brasileira.

Sociologia e tecnologias de informação e comunicação

Tom Dwyer*

Introdução

Escrevo este texto em uma conjuntura bastante desfavorável. O mundo no qual vivemos está sendo sacudido pelas mudanças dos processos intensivos de globalização, que é em parte turbinado por tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Hoje tudo que acontece em um lugar chega, em potencial, no fim do mundo, em três dias. O maior símbolo desta mudança talvez seja a destruição das Torres Gêmeas em Nova Iorque no dia 11 de setembro de 2001. Se voltarmos quase cinco séculos, podemos considerar um outro evento de grande importância para a história do Ocidente (e que poderia hoje ser visto como sendo *mediático*), quando Martinho Lutero prega suas 95 teses na porta da igreja de Wittenberg no dia 31 de outubro de 1517. Em vez de assistir a imagens na televisão e seguir os eventos em tempo real via *internet*, como foi feito em 2001, os seguidores de Lutero também usavam as tecnologias de informação mais avançadas de sua época, a recém-desenvolvida tecnologia de impressão em papel, para registrar e distribuir suas teses. A agitação eventualmente resultou na Reforma Protestante, movimento que sacudiu a Europa, com consequências inclusive nas Américas, ao longo de séculos, e que tem grandes repercussões ainda hoje. Entre as repercussões, uma das mais importantes foi aquela observada pelo grande sociólogo alemão Max Weber.

* Doutor em Ciências Sociais. Professor Associado do Departamento de Sociologia da Universidade Estadual de Campinas.

No seu famoso livro *A ética protestante e o espírito de capitalismo*, Max Weber observa como as forças manifestadas no Calvinismo (derivado dos ensinamentos de Lutero) tinham se sedimentado ao longo dos séculos, de tal maneira que Weber foi capaz de teorizar a respeito do nascimento de um novo tipo de ator social, cuja ligação a valores religiosos resultou em nova forma de acumulação de riqueza no capitalismo moderno. Hoje não podemos saber qual papel a história atribuirá ao ato da Al Qaeda daqui a alguns séculos. Isto então é um dos desafios enfrentados por todos os sociólogos hoje, de construir uma metodologia de pesquisa e teorias que respondam tais questões, dando inteligibilidade ao nosso tempo.

Temos a impressão hoje de que os eventos acontecem em grande velocidade, sem que tenhamos a capacidade de filtrá-los e torná-los inteligíveis. Notícias são lançadas a toda hora sobre os mais variados temas. Comparados com nossos pais e avós, temos acesso a um volume muito maior de informações, inclusive sobre pessoas em outros grupos sociais, em outros estados, outros países. O fato de ter acesso a mais informações não quer dizer que conhecemos os outros, não quer dizer que vamos gostar dos outros. Saber mais e comunicar sempre envolve riscos; todos nós precisamos de tempo para digerir novidades. Mas hoje os riscos da comunicação acelerada estão sendo escamoteados pela velocidade do desenvolvimento da tecnologia, que somos cobrados o tempo inteiro a acompanhar. O risco é de todos acordarmos um dia, depois de muitos anos das mais intensas trocas de informações, com os mais diversos grupos de pessoas, e nos darmos conta de que, de fato, não conhecemos e não gostamos de ninguém.

Assim o ambiente no qual a Sociologia está sendo reintroduzida no Ensino Médio, neste final da primeira década do século XXI, é muito diferente daquele de 1954, quando o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia foi realizado, e quando se discutia o papel da Sociologia no (que hoje chamamos) Ensino Médio.

A maior parte deste capítulo discutirá a questão do uso do computador para pesquisar a sociedade contemporânea, e como este uso pode ajudar a testar e resolver controvérsias científicas sobre o Brasil contemporâneo, e também informar.

O texto busca situar a emergência das TIC dentro da história do Ocidente e do desenvolvimento das ciências, e também na relação entre seres humanos e outras tecnologias que servem para divulgar e processar informações. O objetivo principal é demonstrar que o uso das TIC na pesquisa sociológica pode servir para a análise so-

ciológica e permitir descobertas. É preciso reconhecer que a mera existência das TIC não garante, por si só, que descobertas sejam feitas; é preciso ter pesquisadores dotados de qualificações em Informática e Sociologia, professores capazes de ensinar seus alunos como pesquisar e teorizar. Senão, o aparecimento das TIC na escola pode estar associado a uma reprodução de saberes já consagrados. O texto também ilustra que a mudança de padrão tecnológico está sendo associada ao aparecimento de novos atores sociais e novos campos de ação social.¹

O papel exercido pelas Ciências Sociais nunca é apenas científico. Desde a fundação da Sociologia, existe a forte ideia de que ela pode trazer conhecimentos valiosos, capazes de auxiliar os tomadores de decisões na solução de problemas sociais. Ao longo deste capítulo veremos alguns exemplos nesse sentido. Também existe uma dimensão *pública* da Sociologia, em que, por meio de suas análises, ela possa ajudar cidadãos a verificar a validade de velhas compreensões e construir novas compreensões do mundo ao redor. Ou seja, a Sociologia exerce um papel na formação do cidadão bem informado.

Processando informações sobre o Brasil antes da computação de mesa

Entre 1983 e 1984, portanto no final do regime militar, um grupo de cientistas sociais se reuniram para escrever um livro que visava pensar as bases de uma democracia no Brasil.² Wanderley Guilherme dos Santos demonstrou que, diferente da visão de muitas pessoas, o Brasil tinha se transformado muito nos anos anteriores. O pesquisador mobilizou estatísticas sobre diversos temas: greves, administração pública, urbanização, educação, distribuição de renda e emprego. A partir de sua análise da “violenta transformação social ocorrida no Brasil nos últimos vinte anos acelerou a mutação da sociedade brasileira em aspectos básicos”, ele conclui que as bases sociais da democracia seriam mais fortes do que anteriormente, as alertou sobre problemas sociais que teriam de ser tratados com urgência: “o problema da desconcentração da renda... e o problema

¹ O pressuposto do capítulo é o de que se o aluno souber usar as TIC nas suas pesquisas, ele desenvolverá uma compreensão mais apurada do mundo e terá maiores condições de exercer o papel, fundamental em uma democracia, do *cidadão bem informado*.

² É importante lembrar que naquele momento existiam muitas dúvidas sobre a capacidade do Brasil construir instituições democráticas sólidas.

da proteção social” (SANTOS, 1985, p. 275, 308). O pesquisador empregou muitas estatísticas publicadas pelo IBGE, outras agências e colegas, e transformou as mesmas em tabelas para esclarecer aspectos de sua exposição.³

Wanderley Guilherme dos Santos revelou que entre 1940 e 1975, o número de tratores no País tinha crescido de 1.410 para 323.113! Em 1940, 65,88% da população economicamente ativa (PEA) trabalhavam no setor primário (agricultura, pesca, mineração etc.), enquanto 10,4% trabalhavam no setor secundário (indústria) e 19,91%, no setor terciário (serviços). Em 1980, a força do trabalho não era mais predominantemente agrícola (29,93%), o setor industrial havia crescido de maneira forte (24,37%), e o maior empregador era o setor de serviços (36,67%).

O artigo documenta o enorme deslocamento humano que ocorreu entre as décadas de 1940 a 1980, e em muitas áreas, especialmente entre 1960 e 1980, o que fez do Brasil um País muito diferente em 1980 em relação a 1940. O Brasil é um dos países do mundo que mais mudou durante o século XX. Mudanças aceleradas deixam pouco tempo para planejar e refletir; o público, mesmo quando existe liberdade de expressão – o que não foi o caso durante a maior parte do período entre 1960 e 1980 –, não tem tempo para conhecer e avaliar as mudanças, para decidir se são desejáveis ou não. Por isso, ao olhar o que acontece com o uso das TIC por jovens estudantes hoje, podemos, por exemplo, observar muitos novos problemas e dificuldades que emergem, mas tanto sua discussão quanto sua prevenção se revelam difíceis.

Exercícios 1 e 2

EDUCAÇÃO – ENSINO MÉDIO

O I Congresso Brasileiro de Sociologia (I CBS) foi realizado em 1954. No censo de 1950, mais da metade da população brasileira era analfabeta (51,65%), e o País era predominantemente rural. Na época, havia um processo de industrialização em curso, apoiado em uma ideologia que hoje chamamos *desenvolvimentismo*. Essa, também, foi a época da fundação de algumas das principais agências estatais de estímulo ao desenvolvimento econômico (BNDES, 1952),

³ Naquela época, quando não havia planilhas *Excel* nem computadores de mesa, a manipulação de dados estatísticos era muito laboriosa. Buscavam-se em bibliotecas, e as mesmas eram copiadas à mão, pois não havia *internet*, nem fotografia digital, nem computadores.

educacional (CAPES, 1951) e científico (CNPq, 1951).⁴ O processo de urbanização trouxe muitas questões sobre como integrar migrantes de origem rural, e como transformá-los em cidadãos capazes de viver nas cidades. A redução do analfabetismo e o aumento das chances de emprego para as mulheres são hoje percebidos como resultados positivos do processo de urbanização.

No I CBS, o então jovem sociólogo Antônio Cândido escreveu:

Praticamente, o conhecimento sociológico da escola habitua o educador a compreender a sua função e, sobretudo, a orientar convenientemente os problemas pedagógicos. Lembramos apenas, a título de exemplo, a situação de tensão existente entre adultos e imaturos, entre educadores e educandos, na medida em que ambos manifestam modos diversos de participação na vida social, com diversos interesses. Podemos dizer que uma visão incompleta do problema dá lugar a [...] atitudes pedagógicas extremas.... (CÂNDIDO, 1955, p. 129-130).

Em 2009, Maria Lígia de Oliveira Barbosa analisou os resultados de testes de Português e Matemática aplicados a alunos de 4ª série (testes desenvolvidos pela Unesco/Orealc), questionários sobre as famílias e a trajetória escolar das crianças, entrevistas com diretores das escolas, e também com os professores das turmas submetidas às provas, e observação de aulas e cadernos dos estudantes. Os dados sobre o desempenho e sobre as escolas foram codificados, e sujeitos a tratamento estatístico com a utilização de *softwares* para a manipulação de dados sociais. O tratamento dos dados permitiu à pesquisadora observar que membros da mesma classe social e cor que estudavam em escolas diferentes, se desempenharam de maneira desigual. Assim ela identificou um *efeito escola*. Sua análise sobre o papel do professor é importante – porque este papel é o segundo (após variáveis estruturais tais como classe social e raça) em importância a determinar o rendimento do aluno.

Não é possível mudar os pais das crianças, mas é perfeitamente possível reorganizar a distribuição dos alunos por turmas usando critérios que permitam criar um contexto de aprendizado mais favorável. É também possível elaborar políticas que melhoram

⁴ BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (www.bndes.gov.br); CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (www.capes.gov.br); CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (www.cnpq.br).

as habilidades e o treinamento dos professores e mesmo as formas pelas quais esses professores percebem seus alunos. (BARBOSA, 2009, p. 157).

Em 1954, Antônio Cândido observava:

Ora, a tensão [entre professor e aluno] não pode ser resolvida pela abolição compulsória de uma das forças: ambas integram necessariamente a escola como sistema social, e o funcionamento desta depende da ação de ambas. Se cada escola é um grupo característico, o educador só poderá agir nele adequadamente se for capaz de proceder à análise desta situação e traçar as normas convenientes de ajustamento social, sem o qual periga a eficiência pedagógica. (CÂNDIDO, 1955, p. 129-130).

Temos uma confluência de perspectivas: a conclusão da Maria Lúcia, a definição da tensão estrutural feita por Antônio Cândido e os estudos latino-americanos onde

Anderson (2005) pôde demonstrar que treinamentos oferecidos aos professores [...] (que enfocam) melhor preparo pedagógico para a sala de aula, tiveram resultados muito positivo, elevando o desempenho (em 0,8 desvio padrão) em linguagem das crianças de áreas mais pobres. (BARBOSA, 2009, p. 165).

Esta pesquisa sociológica, conduzida no estado de Minas Gerais, aproveitou a coleta sistemática de dados sobre diversas dimensões da vida na escola de um lado, a codificação destes dados em variáveis e sua análise, a partir de uma variedade de metodologias, inclusive com o apoio indispensável de metodologias informacionais (neste caso, *softwares* que permitem tratamento estatístico de dados) traz um resultado importante. Duplamente importante porque: 1) é capaz de orientar o desenvolvimento de políticas que enxergam a possibilidade de melhorar o desempenho dos alunos através da valorização do trabalho do professor; 2) tem uma importância científica porque invalida as hipóteses da sociologia da escola de orientação determinista, para a qual o desempenho do aluno é determinado apenas por atributos tais como cor e a posição social. Assim, esta

perspectiva “permite reforçar uma perspectiva que não é apenas analítica e que vê na escola um instrumento forte e eficaz na luta contra as desigualdades sociais” (BARBOSA, 2009, p. 205).

Mas a escola não é estática. Grandes investimentos têm sido feitos no sentido de informatizar as escolas do País, e com isto permitir aos alunos acesso e domínio das tecnologias de informação.

ESTATÍSTICAS PARA EDUCAÇÃO

Nos primórdios da Sociologia, as estatísticas sociais tiveram um impacto muito forte sobre o desenvolvimento da disciplina. Pois se observações das fábricas ou ruas e leituras de jornais permitiam saber da existência de fenômenos sociais novos, só a coleta de dados e a produção de estatísticas indicavam o tamanho da população afetada pelos fenômenos observados, assim permitindo aos pesquisadores constatarem a importância (ou não) de um determinado problema.

O desenvolvimento da computação, de um lado, e de um aparelho de coleta e publicação de estatísticas educacionais, do outro lado, está permitindo o desenvolvimento de uma visão sobre os principais fatores sociais que têm impacto sobre o desempenho de alunos. No site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação, www.inep.gov.br) se descobre não apenas explicações a respeito da execução e objetivos de cada tipo de pesquisa, mas também muitos dados que podem ser analisados em sala de aula. Sites têm informações a respeito da Prova Brasil - SAEB (<http://provabrasil.inep.gov.br/>), Enem (www.enem.inep.gov.br/) e os resultados de avaliações podem ser consultadas na página <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>. Por exemplo, em 2006, 62,9% das escolas de ensino médio no país tinham laboratórios de informática e 62,7% tinham bibliotecas. Em 1999, quando a informática era muito mais cara e as tecnologias menos usadas, as porcentagens equivalentes eram 45,7% e 82,3%. Ou seja, no período houve um forte aumento na porcentagem de escolas equipadas com laboratórios de computação. Em 2006, é possível observar uma dimensão de exclusão social que se chama exclusão digital, porque em mais de um terço das escolas os alunos não têm possibilidade de usar recursos de informática em um laboratório. Os dados revelam uma outra dimensão preocupante: entre 1999 e 2006, o acesso às bibliotecas nas escolas foi reduzido em termos relativos.

No site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – www.ibge.gov.br/home/) é possível acessar informações sobre a PNAD, o censo e outras valiosas fontes de informações sobre o sistema e estrutura social brasileira, baseadas em coleta minuciosa de dados em todo o território nacional. A página dirigida aos alunos do ensino médio permite ter acesso a dados gerais de mudanças recentes no Brasil (www.ibge.gov.br/ibgeteen/index.htm).

Muitos ministérios, ONG, agências internacionais (veja Unesco, www.unesco.org) compilam estatísticas e produzem relatórios relevantes para a produção de conhecimento de suas próprias áreas de atuação, e que podem ser consultados on-line.

Porém, uma vez identificada a correlação entre variáveis, é necessário buscar uma explicação. Construir explicações requer mais do que o uso de metodologias informacionais; esta atividade requer referências a um corpo de teoria social sobre os temas em análise.

Exercício 3

VIOLÊNCIA, COMPUTADORES E ESCOLA

O uso do computador não apenas coloca à mão dados antes inacessíveis, como também abre espaços onde os jovens se exprimem e entram em conflito. Essa expressão e conflitos podem ser, por sua vez, analisados. Hoje em dia há uma enorme variedade de material disponível na *internet* (*sites, blogs, twitter, sessões de bate-papo etc.*) que permite leitura e análise; inclusive, a identificação de novas formas de ação social.

Em 1995 e 1999, conduzi duas pesquisas de natureza etnográfica sobre jovens e seus usos de computadores; meu principal campo de pesquisa eram escolas de Ensino Médio (DWYER, 1997, 2003). Em 1999, percebi a emergência de novas configurações de violência entre os jovens (a *internet* não estava ainda disponível na pesquisa executada em 1995). Vou ilustrar, citando trechos de minhas próprias anotações.

Muitas vezes a vontade de se firmar na vida leva jovens a querer atrapalhar ou até esmagar os outros, comportando-se de maneira agressiva; faz parte do processo de crescimento, sobretudo masculino, nas sociedades ocidentais. Nada mais natural, portanto, que o computador acabe abrindo um novo espaço para a troca de agressões e para afirmação.

Uns fabricam vírus, outros invadem os computadores de colegas para roubar trabalhos escolares ou deixar arquivos embaraçosos, outros ainda invadem e destroem os arquivos dos inimigos. Às vezes, os danos causados e a natureza gratuita dessas agressões são impressionantes. Com frequência se inicia um ciclo de atritos, retaliações contra pessoas injustamente acusadas e uma degeneração da qualidade da “vida virtual” de todos, envolvidos ou não. Existem dois fatores que certamente favorecem essas agressões: é mais difícil descobrir a autoria da violência virtual do que da violência física e há poucos mecanismos institucionalizados de punição dos responsáveis.

Um tema constante nas entrevistas de 1999 são os *hackers*, sobretudo entre os alunos de sexo masculino matriculados em escolas técnicas. A maioria passa boa parte de seu tempo fazendo a mesma coisa que fazem o governo, escolas, universidades e muitas empresas, eles pirateiam *software*. Suas únicas vítimas são as empresas produtoras e vendedoras de *software*. Essa maioria ativa de *hackers* é favorável à liberdade de acesso, à liberdade de informação e de expressão, é contrária aos governos e ao grande capitalismo. Essas posições políticas e éticas se refletem nas suas práticas.

Os meios de comunicação apresentam um retrato muito diferente daquilo que acabei de apresentar. Considere algumas manchetes anotadas em fevereiro de 2001: “Hackers de Davos queriam abalar influência das autoridades” (O Estado de S. Paulo, 12.02.01, p. B7); “Hackers são presos roubando caixa eletrônico” (O Estado de S. Paulo, 14.02.01, p. C3); “Falsários roubam dados de usuários do UOL” (O Estado de S. Paulo, 15.02.01, p. C3). A maioria da população fica mal-informada porque a imprensa não sabe ainda explicar ao seu público qual a diferença entre maioria e minoria no ciberespaço; para o grande público, todos os *hackers* passam a ser vistos com nefastos.

Diversas motivações estão por trás da ação dos *hackers*. Para um jovem entrevistado, “hackear” envolve momentos de grande emoção, pois depois de dias e semanas tentando você consegue entrar em um lugar que parecia impossível. “É extraordinário! A emoção é igual gol de futebol”. Outros “hackeiam” para se divertir e para ter o que fazer. Aldair, um entrevistado de 17 anos, conta sobre como um hacker “conseguiu invadir, ter acesso ao computador de um amigo

meu; estive lá quando aconteceu". Ele opina que "a maioria dos hackers não são ruins, querem apenas igualdade". Denise fala sobre o desafio de ser *hacker*: "eles ficam indignados com o governo e escrevem coisas no site (do governo federal)". Um grupo de jovens usa o Linux e, "junto com isso vai um pensamento irreverente e um desejo" de ser *hacker*. Para alguns quase faz parte "ser da comunidade Linux... e ser hacker". Miguel varava a noite inteira e como consequência dormia na sala de aula. "Hackeei o site da USP (Universidade de São Paulo) por curiosidade, deixei uma mensagem. Acabei com o computador dos outros e eles acabaram comigo... Recusei em fazer um banco... era perigoso demais. Era muito fácil fazer (embora ele nota que a segurança dos bancos está ficando melhor)."

Valter tem 18 anos... passava duas horas por dia navegando de maneira clandestina na internet, foi descoberto e perdeu o acesso, agora ele passa uma hora por dia. Revela que aprendeu a "fazer bomba pela internet". Ele montou uma bomba, trouxe para a escola e estourou-a. "Começaram a dizer que fui eu... Se eles (professores) descobriram, eles não fizeram nada." Agora ele conta que teve medo de entrar em *sites* de bomba atômica. Ou seja, ele tem medo dele mesmo e do que é capaz de fazer. Medo de um mundo onde, ao que tudo parece, nem os pais nem a escola dão limites e ensinam a diferença entre o certo e o errado.

Ser *hacker* faz parte da formação da identidade de certos jovens, eles conseguem se fazer respeitados através da demonstração de suas capacidades técnicas e de sua ousadia. Melhor ainda, na visão do grupo de referência, quando essas demonstrações estão ligadas à luta por ideais e contra um sistema do qual querem se libertar! Mesmo aqueles que não vão tão longe adotam uma linguagem do desejo da libertação, esta linguagem faz parte da formação de sua identidade e da construção de seus grupos sociais. Ao contrário da visão dada pela imprensa, ser *hacker* é muito diferente de ser bandido!

Na medida em que as TIC permitem a abertura de novos espaços, novas formas de ação se produzem. Assim, nossa compreensão é desafiada, alguns dos antigos princípios nos quais se baseava a ação (educacional, no caso citado) são solapados e os atores sociais

envolvidos são obrigados a repensar suas categorias de análise e suas ações.

Exercício 4

A MUDANÇA DA NATUREZA DO TRABALHO – O TRABALHO DO PROFESSOR

No meu papel de professor universitário e pesquisador, observei que as TIC estão sendo associadas a uma transformação do meu trabalho. O crescente acesso à *internet* facilita o plágio, observo que alunos usam informações extraídas da *www* como se fossem verdadeiras, sem se perguntar de onde vieram e a quais interesses servem. A ameaça é que os jovens confundem o crescente acesso à informação com a aquisição de maiores conhecimentos. Existem forças poderosas que apoiam esta confusão, sobretudo os vendedores de tecnologias que, muitas vezes, vendem ilusões. Um papel pedagógico do professor é desfazer a falsa ligação que se criou entre o progresso técnico e o progresso social (também pedagógico e econômico) no Ocidente (e no Brasil). Esta falsa ligação é um exemplo do fenômeno que se chama *determinismo tecnológico*.

A hipótese de que o uso de computadores aumentaria necessariamente o desempenho de alunos é uma hipótese que reflete um determinismo tecnológico. Junto com o colega Jacques Wainer, e uma equipe de alunos da Unicamp, empregamos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2001 para testar esta hipótese. Empregando registros de um universo de 287.719 alunos de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e do 3ª série do Ensino Médio, observamos as diferenças nas notas obtidas em provas de Português e Matemática pelos alunos que usavam o computador para fazer seus deveres de casa, e estas notas foram comparadas com as dos alunos que não usavam computadores:

Os resultados de nosso estudo demonstram surpreendentemente que para os alunos de todas as séries e para todas as classes sociais, o uso intenso do computador diminui o desempenho escolar. Para alunos da 4ª série, das classes sociais mais pobres, mesmo o uso moderado do computador piora o desempenho nas disciplinas de português e matemática. Isso não se dá para as classes mais abastadas.

Ou seja, a hipótese de determinismo técnico não é válida.

Esses resultados indicam claramente que é preciso repensar o papel do computador no ensino, e sobretudo para os alunos mais pobres para quem o uso do computador está surpreendentemente associado a uma piora nas suas notas. (DWYER et al., 2007).

Hoje, parece quase consenso que o aluno de Ensino Médio deve adquirir uma proficiência em informática. A justificativa é que a proficiência em informática influencia a capacidade de participar no mercado de trabalho. Na medida em que a informática penetra em todas as atividades econômicas, cada profissão transforma sua definição das qualificações necessárias para que seus integrantes sejam considerados qualificados. Um bom exemplo são os professores, ao exigir o uso da informática no ensino – é preciso lembrar que, no passado, professores foram obrigados a reagir a outras mudanças tecnológicas: integraram tecnologias novas da escrita (impressão), da oralidade (rádio), do visual (fotografia, cinema, televisão) –, estes são obrigados a transformar suas práticas. Sem esta transformação, a introdução da informática não resulta em inovação. Acrescento que a aprendizagem das metodologias e técnicas necessárias para tratar e analisar dados em uma sociedade, onde o acesso às informações é crescente, constitui um baluarte da democracia. Ao transformar informações em conhecimentos, aquele aluno que emprega estes conhecimentos em debates e também para guiar e fundamentar sua ação política, pode se transformar no cidadão *bem informado* de amanhã.

Metodologias informacionais – uma hipótese sobre uma inflexão na pesquisa sociológica

O desenvolvimento do telescópio possibilitou a Galileu verificar, através da observação, a teoria de Copérnico (que contradizia a teoria dominante da época) de que o mundo gira em torno do sol. Esta descoberta iniciou uma profunda renovação no pensamento europeu.

Os fundadores da Sociologia, entre os quais Karl Marx e Émile Durkheim, mudaram a compreensão das atividades sociais, em parte porque, de modo parecido a Galileu, empregavam as tecnologias mais avançadas de sua época para recolher suas informações: viagens de trem e de barco (para entrevistar representantes dos novos

e dos velhos atores sociais, e para observar partes do mundo antes desconhecidas), grandes bibliotecas (para estudar temas e partes do mundo de difícil acesso, ou temas específicos) e as estatísticas de todos os tipos sobre a sociedade.

O desenvolvimento do moderno sistema de coleta, divulgação e análise de estatísticas é uma mudança ao mesmo tempo científica, técnica e institucional que permite estudar (com certa precisão) mudanças e identificar problemas sociais. Mais tarde o moderno aparelho estatístico seria usado para ajudar a classe política a desenvolver políticas públicas em diversas áreas: economia, programas de saúde coletiva, segurança pública, combate à corrupção e educação (por exemplo, o estudo da Maria Ligia Barbosa emprega metodologias informacionais e indica um caminho para melhorar a educação).

As metodologias informacionais se desenvolvem no contexto de uma sociedade que produz, registra e divulga um volume crescente de informações, o que permite a classificação, organização e interrogação sobre a validade e o significado destas informações, passo necessário antes de embarcar em qualquer teorização sociológica. É possível prever a emergência de sociólogos com novas qualificações, formados em Ciências Sociais e no uso das TIC; eles terão a capacidade de produzir conhecimentos mais robustos e ideias avaliadas como mais capazes de dar conta das complexidades de nosso mundo em transformação. Hoje, cresce entre os cientistas sociais que estudam fenômenos emergentes a hipótese de que explicações têm que ser construídas de maneira indutiva, na base de observações e pesquisas cuidadosas. As metodologias informacionais parecem constituir uma ferramenta valiosa neste processo.

Um dos mais importantes antropólogos no mundo, Jack Goody, escreveu:

A grande ruptura veio com o desenvolvimento de comunicações através de computadores interconectados que permitem o acesso em tempo real a grandes fontes de informações em diversas partes do mundo. Aqueles que vivem em áreas afastadas, distante de bibliotecas, podem descarregar material das revistas científicas mais atuais e do mundo inteiro para se manter informados sobre os últimos avanços nas suas áreas de interesse. Em alguns campos da ciência espera-se que os pesquisadores divulguem seus resultados sem esperar sua publicação nos meios tradicionais. A velocidade de acesso e o

fluxo de ideias científicas acaba promovendo sua aplicação, e através disso um aumento na capacidade de inovar na sociedade humana. O problema passa a ser de achar um caminho dentro desta grande massa de informações, para este objetivo um número de “máquinas de busca” apareceram para ajudar nas investigações. (GOODY, 2004, p. 411).

Famílias de recursos informacionais: divulgação, acesso a dados, análise de dados e trabalho em grupo

Até agora concentrei meu esforço na apresentação de recursos de pesquisa e de resultados de pesquisa que empregam metodologias informacionais. Mas existem também outros recursos informacionais que podem ser usados no processo educativo, tanto para a divulgação de resultados, quanto para facilitar o trabalho em grupo. Podemos falar em quatro famílias de recursos informacionais: para divulgação de resultados, para ter acesso a informações e dados, para processar dados e informações colhidas, e para facilitar a organização de trabalho em grupo.

1) A *divulgação de resultados* via publicação, conferências *on-line*, vídeos no *you-tube*, ensino via *www* etc. fazem parte do crescente uso das TIC. Hoje, cada vez mais jovens buscam complementar os tradicionais textos escritos pelo emprego de recursos multimeios. Em vez de divulgar seus projetos de escola pelos meios tradicionais, eles procuram publicar seus resultados na *internet*. Em um número cada vez maior de escolas, o uso desses meios é estimulado.

2) O *acesso a informações e dados*, como vimos em discussões anteriores, que inclui bancos de dados, bibliotecas virtuais, e outras fontes de informação disponíveis em meios digitais (*blogs*, *bate-papos*, *twitter* etc.), pode servir para pesquisar e produzir conhecimento sobre uma ampla variedade de temas. Parece que o impacto mais importante da *internet* sobre ensino e pesquisa é que dados e informações que antes eram de difícil acesso, devido às péssimas bibliotecas e à desigualdade de acesso às informações, ou, para parafrasear os termos da Sociologia fenomenológica de Alfred Schutz (1979, p. 110-113), informações que antes eram *relativamente irrelevantes* ou *absolutamente irrelevantes* para o professor e o aluno, passam a estar potencialmente à mão ou *ao nosso alcance*. É preciso complementar a aprendizagem no uso de recursos de bibliotecas físicas, bibliotecas digitais, bancos de dados e outras fontes disponibilizadas na rede, e

que o professor tenha a capacidade de ensinar o aluno a transformar as informações disponíveis em conhecimento.

3) *Softwares para a análise de dados*. Existem vários tipos de *software* que permitem ao pesquisador analisar seus dados. Em muitos casos, as técnicas e os procedimentos de análise foram desenvolvidos antes do surgimento da informática. Porém, estes *softwares* permitem processar grandes quantidades de dados e informações rapidamente.⁵

3.a) *Softwares de análise de dados quantitativos*, tais como SPSS e SAS são as mais tradicionais e conhecidas entre todas as metodologias informacionais de pesquisa e são empregados por sociólogos profissionais. O programa SPSS, e outros, também permite *mineração de dados*. A pesquisa de Maria Ligia Barbosa, anteriormente citada, usou de maneira intensiva este tipo de *software*. Pode-se empregar em sala de aula *softwares* menos especializados para a análise de dados, especialmente programas de planilha, tais como *Excel* (para usuários de *Windows*) e *Gnumeric* (para usuários de *Linux*) que permitem processar dados e fazer descobertas.

3.b) *Softwares de análise de dados qualitativos*⁶, tais como *NVivo*, *MAXqda*, *Atlas/ti*, e *Ethnograph*, permitem a análise sistemática de dados, textos e imagens, apresentados em forma digital: vídeos, jornais, entrevistas, e todo tipo de arquivo digitalizado, inclusive sessões de bate-papo e *twitter*. Estes *softwares* aumentam a objetividade (entendida como a construção do mesmo tipo de compreensão por observadores diferentes) de análises de conteúdo e potencialmente reduzem, e muito, o suor tradicionalmente associado à análise de conteúdo e de dados qualitativos. Também contribuem para *borrar* a fronteira tradicional entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa. No Brasil, o uso destes programas é crescente em vários cursos universitários de Ciências Sociais.

3.c) *Programas de georreferenciamento*. A relação geoespacial na base de problemas sociais foi, desde o século XIX, visto como algo importante. Na primeira metade do século XIX, Guerry e Quetelet

[...] já haviam notado como o crime possui um padrão de distribuição característico ao longo de áreas geográficas na França. A visualização espacial de diferentes tipos de crimes na França do século XIX mostrou como os crimes contra a

⁵ É importante destacar que não vou tratar aqui de todos os tipos de ferramenta que são disponíveis.

⁶ Conhecidos em inglês pela sigla CAQDAS (*computer assisted qualitative data analysis software*).

propriedade e contra a pessoa concentravam-se em diferentes áreas geográficas. (BEATO; ASSUNÇÃO, 2008, p. 12).

Mais tarde, os mapas serão usados para tentar ajudar na compreensão do surgimento de doenças, suicídios, resultados de eleições e outros acontecimentos.

Um exemplo de uma análise feita usando *softwares* de georreferenciamento é dado nas pesquisas sobre criminalidade elaboradas por Cláudio Beato e Renato Assunção. Os pesquisadores construíram um mapa da cidade de Belo Horizonte onde cada homicídio é registrado no mapa; ‘zonas quentes’ são descobertas

[...] de homicídios registrados pela polícia para o período entre 1995 e 1998. A análise da distribuição destas zonas quentes mostra que existem sete regiões que concentram os homicídios na cidade. Com exceção da região central, 6 delas constituem espaços urbanos dominados por favelas. A primeira surpresa que este tipo de análise mostra é que a condição de ser uma favela *per se* não explica a concentração de homicídios. Nesta cidade existem pelo menos 85 regiões que poderiam ser denominadas como favelas, mas somente seis delas concentram mais de 20% dos homicídios. A análise detalhada das regiões da cidade classificadas em distintos estratos, conforme as condições de qualidade de vida e violência, ilustram como as regiões violentas têm diversos indicadores ainda piores que as outras regiões pobres, mas não classificadas como violentas. (BEATO; ASSUNÇÃO, 2008, p. 24-25).

Este tipo de análise ajuda a derrubar hipóteses que propõe uma ligação mecânica entre pobreza e crime, e também servem para reorientar políticas de combate ao crime.

Exercício 5

3.D) PROGRAMAS DE INTELIGÊNCIA SOCIAL ARTIFICIAL

O desenvolvimento da inteligência social artificial (ISA) é definido como “a aplicação de técnicas de inteligência mecânica a fenômenos sociais... inclusive construção de teoria e análise de dados” (BAINBRIDGE, 1994). Duas áreas de pesquisa empírica nas Ciências Humanas, onde a ISA foi desenvolvida nos últimos anos, são estudos sobre organizações complexas e atores econômicos.

Hoje a ISA promete, fascina e até amedronta. Amedronta porque se temem as enormes capacidades de controle social que o desenvolvimento destes programas pode trazer. Os resultados alcançados até agora parecem parques. Amanhã, como em todas as áreas do conhecimento, saberemos quais de suas promessas eram infundadas e quais medos irrealis.

Trabalho em grupo a distância

O advento da *internet* facilitou o trabalho coletivo de pesquisadores que estão separados no espaço. Neste novo contexto, a cooperação de cientistas profissionais em projetos, tanto nacionais quanto internacionais, pode aumentar sem grandes aumentos de custos.

No curso das minhas pesquisas empíricas no Ensino Médio brasileiro,

[...] vi professores organizando sessões de bate papo com alunos em outros países e como consequência seus alunos desenvolvem compreensões de elementos do dia a dia dos outros que dificilmente teriam sido desenvolvidas sem o uso da *internet*.... Com frequência os alunos valorizam sessões de bate papo fora do contexto escolar como sendo uma maneira de conhecer novas pessoas e realidades. (DWYER, 2003, p. 218).

Imagens transmitidas pela televisão são sempre sujeitas à interpretação, e a interpretação jornalística apresentada no Sudeste do Brasil, por exemplo, pode ser diferente da interpretação de testemunhas oculares, jornalistas ou *blogueiros* da região de origem; desta maneira, sob a orientação do professor, os internautas conseguem construir uma visão alternativa dos eventos. Intercâmbios entre alunos podem permitir o desenvolvimento de uma capacidade de compreender que o mesmo tipo de problema social vivido, por exemplo, em Santarém, Pará, pode ser vivido em outro contexto social, de maneira inteiramente diversa. Este tipo de experiências de intercâmbio entre alunos, em diversos pontos do país, desafia o professor a ensinar aos alunos a importância, para a construção do conhecimento, do método comparativo.

O trabalho em grupo a distância permite aos alunos complementarem reportagens jornalísticas, com representações do senso comum, de líderes políticos, religiosos etc. Nestes casos, o desafio para o professor é explicitar as diferenças entre as diversas repre-

sentações e demonstrar como elas podem servir, junto com dados de outras fontes, para construir compreensões sociológicas.

Alguns limites desta discussão

É possível usar, de maneira sistemática, os recursos da *internet* para saber mais sobre diversos fenômenos sociais não mencionados ao longo deste texto, tais como: corrupção, crime organizado, eleições, terrorismo, aquecimento global, sociabilidade, ONG, pedofilia etc. Estas e tantas outras dimensões da vida social que não foram tratadas neste texto podem ser pesquisadas com o apoio de recursos *www*. É importante lembrar que, apesar da força das TIC, estas *não* criam, por si só, ideias novas. É preciso saber interpretar os dados colhidos, e a atividade de interpretação e de teorização é uma atividade conduzida por seres humanos. Acredito que a aquisição das capacidades de coleta e de análise de informações, destacadas ao longo deste texto, terá um papel fundamental na transformação dos alunos de hoje em cidadãos bem informados amanhã.

Conclusão

A incorporação das TIC nas Ciências Sociais brasileiras e no Ensino Médio abre uma janela a partir da qual podemos traçar novas alternativas de desenvolvimento de ensino, pesquisa e divulgação. Diferente do que certos comentadores, presos da ideologia do determinismo tecnológico, sugerem, *a penetração das TIC nas escolas parece reforçar a importância do papel do professor*. O professor tem um papel fundamental de ensinar aos jovens a compreender melhor o mundo ao redor e a se preparar para enfrentar não apenas o mercado de trabalho, mas também a serem capazes de analisar e opinar sobre as grandes questões levantadas no Brasil e no mundo, ou seja, se transformarem em cidadãos bem informados.

Exercício 1

Wanderley Guilherme dos Santos (1985) observou que a proporção da população economicamente ativa no País que trabalhava no campo declinou de 45% em 1970 para 30% em 1980, e também que o número de assalariados entre os trabalhadores no campo tinha crescido rapidamente em termos absolutos e proporcionais. Este fenômeno acompanhou um forte aumento do investimento em

tecnologia. Ele previu, baseado no pressuposto de que as políticas da época fossem mantidas, que até o final da década de 1980, o *trabalhador por conta própria* seria uma categoria tendente a diminuir.⁷

PERGUNTAS

Qual é a situação hoje do campo brasileiro? Quais são os impactos políticos da mudança da estrutura de emprego no campo? Identificar algumas hipóteses no texto de Wanderley Guilherme dos Santos e verificar o que aconteceu.

No texto, o autor sugere a adoção de determinadas políticas públicas. Qual é a importância de análises e hipóteses elaboradas por cientistas sociais para governantes? Por que governantes pedem conselhos a cientistas sociais?

Para que serve uma tabela? O que diz uma tabela? Aprenda a construir uma tabela. Escolha uma ou algumas tabelas ou os dados contidos no artigo, pesquise no sítio do IBGE (e outras agências) para buscar os dados atuais sobre o tema. Formate uma tabela em *Excel* (ou outra planilha informatizada), introduza os números, calcule porcentagens e depois desenhe gráficos para esclarecer tendências. Qual gráfico é mais útil para visualizar o conteúdo da tabela? Há tendências a serem observadas? Todos os dados obedecem às mesmas tendências? Senão, quais outras tendências podem ser observadas? Formule uma explicação para as diferenças observadas.⁸

Exercício 2

Quando Wanderley Guilherme fala de certa evolução observada no sistema educacional, ele lança hipóteses sobre o papel da educação na economia de um País, discute a questão racial e recorre a teorias de médio alcance para construir hipóteses. “Observa-se que simultaneamente à redução do analfabetismo (de 56,96% em 1940 a 25,50% em 1980), ocorreu prática de igualização das oportunidades de acesso à educação fundamental entre homens e mulheres [...]. O mesmo duplo processo [...] manifesta-se no ensino superior”, onde 3,65% de todos os homens na faixa de 18-24 anos eram classificados como *estudantes universitários* em 1970 contra 4,75% em 1980; entre as mulheres a participação quase dobrou de 2,84% a 5,11%, ficando maior do que

⁷ Visite o sítio do IBGE (www.ibge.gov.br) e verifique se a previsão do pesquisador se realizou.

⁸ Esta última questão é sempre a mais difícil a responder, por uma razão simples: as teorias nos ajudam a compreender o mundo, precisamos delas.

a participação masculina. Entre 1970 e 1980, a população universitária mais que dobrou. Para capturar a importância do movimento, o IBGE inclui pela primeira vez no censo de 1980 “uma nova e importante rubrica – o de jovens com estudos pós-graduados, constituindo o embrião de um contingente altamente qualificado cujo papel social será posteriormente mencionado” (SANTOS, 1985, p. 256-257).

PERGUNTAS

Qual papel o autor previa para este último grupo de pessoas? Este papel foi cumprido? Senão, qual foi o papel exercido? Por que a diferença? Quantos são e quais são os papéis deste grupo hoje? ⁹

Para pesquisar a situação atual, o aluno pode se referir às páginas de agências de emprego, e para capturar a experiência dos formados, páginas pessoais, comunidades de *internet*, *blogs* e outras fontes... e, eventualmente, realizar entrevistas *on-line*.

Exercício 3

Empregando os recursos de *internet*, consulte as estatísticas sobre o sistema escolar, ou qualquer outro sistema ou organização no Brasil. Tente entender o que as estatísticas buscam descobrir, e por que são colecionadas e quais são suas limitações. Tente, ao usar estatísticas, identificar um problema social, e depois verificar como ele pode ser transformado em um problema científico, sociológico, aberto à investigação.

Quais são as limitações do uso de determinados dados estatísticos oficiais disponíveis na *internet*?

Exercício 4

O *hacker* é um dos mais admirados jovens hoje em dia. Para a geração do seus professores, os *hackers* podem parecer como figuras estranhas e pouco conhecidas. O distanciamento dado pela história muitas vezes permite a professores e alunos construir um campo de entendimento. Acredito que o filme sobre a origem da informática na costa oeste dos Estados Unidos, de Martyn Burke, *Piratas da Informática*, fornece um paralelo histórico que permite pensar alguns tipos do *hacker* contemporâneo.

⁹ A resposta deve ser construída, no primeiro momento, em bases de dados... depois, pode-se pesquisar a bibliografia científica *on-line* (ex.: www.scielo.br <http://scholar.google.com.br/>)

Após assistir ao filme, descreva os sistemas dos valores dos protagonistas. O que os une e o que os separa? Se você leu Max Weber, responda à seguinte pergunta: o filme revela o quê sobre os valores dos protagonistas (Bill Gates, fundador da *Microsoft*, e Steve Jobs fundador da *Apple*)? Hoje, podemos dizer, graças ao distanciamento histórico, que estes dois homens têm sido atores fundamentais na construção da economia capitalista norte-americana e mundial e na sociedade de informação. É possível detectar no filme, uma nova ética de trabalho, parecida com a ética protestante de Weber? Ou existem várias éticas em torno do nascimento da revolução da informática?

Por que a *inovação* é tão importante na sociedade de informação?

Neste filme, verifique a relação de um e outro no que se refere a diversas dimensões da vida na época: música, dinheiro, drogas, arte, a Guerra do Vietnã etc., para comentar sobre a sociedade americana da época.

Exercício 5

Descarregar o *software* gratuito *Terraview plus* (<http://www.dpi.inpe.br>); este *site* possui as principais ferramentas de análise espacial para construir um mapa de alguma mudança, ao longo do tempo, usando dados desagregados e séries temporais. Por exemplo, no artigo de Wanderley Guilherme dos Santos, várias dimensões da vida brasileira são examinadas e podem ser atualizados através de pesquisas.

Exercício 6

Enriquecer sua compreensão do texto de Wanderley Guilherme dos Santos, inserindo uma pirâmide etária brasileira para demonstrar a maneira como a queda da taxa de fecundidade alterou a distribuição da população. Depois de executar esta tarefa, pegar os dados por região/estado e usar *Terraview plus* para mapear o que aconteceu ao longo do tempo. Este exercício pode ser repetido em todos os casos onde existem dados temporais e espaciais.

Referências

BAINBRIDGE, W. S. et al. Artificial Social Intelligence. *Annual Review of Sociology*. v. 20, p. 407-436, 1994.

BARBOSA, M. L. De O. 2009. **Desigualdade e Desempenho**: Uma introdução a sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

BEATO, C.; ASSUNÇÃO, R. Sistemas de Informação Georreferenciadas em Segurança. In: BEATO, C. (Org.). **Compreendendo e Avaliando Projetos de Segurança Pública**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

CÂNDIDO, A. O papel do estudo sociológico da escola na sociologia educacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1., 1955, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955. p. 117-130.

DWYER, T. Secretários, autores e engenheiros: Ordem e Mudança entre Adolescentes Usuários de Computadores. **Teoria e Sociedade**, Belo Horizonte, n. 2, p. 125-176, 1997.

_____. Informatização nas escolas de ensino médio: uma reflexão sociológica. In: RUBEN, G.; WAINER, J.; DWYER, T. **Informática: Organizações e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. et al. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1303-1328, set./dez. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 maio 2009.

GOODY, J. Orality and the Advent of Writing. In: HOROWITZ, M. C. (Ed.). **New Dictionary of the History of Ideas**. New York: Charles Scribner's Sons, 2004. p. 407-411.

SANTOS, W. G. dos. A Pós-"Revolução" Brasileira. In: JAGUARIBE, H. et al. **Brasil, Sociedade Democrática**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito de Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Artigos de jornal

FALSÁRIOS roubam dados de usuários do UOL. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 15 fev. 2001. p. C3.

HACKERS de Davos queriam abalar influência das autoridades. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 12 fev. 2001. p. B7.

HACKERS são presos roubando caixa eletrônico. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 14 fev. 2001. p. C3.

Filme

PIRATAS da Informática (Título Original: *Pirates of Silicon Valley*). Direção: Martyn Burke. EUA, Warner Home Vídeo, 1999.

Sociologia e tecnologias de informação e comunicação na sala de aula

Amaury Cesar Moraes
Elisabeth da Fonseca Guimarães

Estar *conectado* aos últimos acontecimentos do mundo, *acessar* e transmitir informações, as mais variadas e possíveis, tornou-se uma necessidade da qual os jovens não abrem mão, ainda que, na maioria das vezes, as mensagens, recebidas e enviadas, se restrinjam a um número reduzido de pessoas. Comunicações *via internet* e celular exercem um fascínio sobre o imaginário dos jovens, pelas possibilidades de uso criativo que cada um desses veículos encerra. O texto de Tom Dwyer analisa como as tecnologias de informação e comunicação (TIC) se inserem nas experiências diárias dos estudantes do Ensino Médio e as consequências, nem sempre benéficas, quando seu uso não atende aos princípios éticos. Para os professores, traz à baila questões presentes no cotidiano da escola, que afetam de perto o envolvimento dos estudantes com o conhecimento sistematizado oferecido pela educação escolar. O texto convida o corpo docente das escolas a refletir sobre a formação ética dos estudantes e o uso indiscriminado da tecnologia de informação nos vários espaços sociais.

Para iniciar uma aula ou unidade do programa de Sociologia sobre tecnologias da informação e comunicação, a sugestão é analisar a música *Pela Internet*, de Gilberto Gil. Nos versos, termos do inglês técnico como *web site*, *home page*, *gigabytes*, *hot-link* e *hacker* fazem rima com elementos da cultura nacional, como jangada, tiete, orixá; e com espaços internacionais, como Gabão, Calcutá e Milão; é uma proposta de se promover um debate pela/sobre a rede. Os lugares citados na letra permitem a interdisciplinaridade com a Geografia, ao localizar no mapa e analisar a economia dos países relacionados. O conceito de globalização pode ser explorado como um processo de inclusão social, materializado em Helsinque, capital da Finlândia. E de exclusão social, “em lares do Nepal”, país pobre do centro da Ásia, que não é globalizado. Quando possível, a exibição do clipe dessa música para a classe acrescenta o elemento visual à análise.

Os filmes *Eu Robô*, de Alex Proyas, *Inteligência Artificial*, de Steven Spielberg, e *Blade Runner, o caçador de andróides*, de Ridley Scott, podem ser sugestivos para se trabalhar a necessidade de humanização das relações sociais na sociedade contemporânea, tendo em vista a supremacia de uma

tecnologia que dispensa contatos face a face. Trechos específicos de cada um desses filmes, ao serem trabalhados em sala de aula, favorecem a discussão sobre a desumanização do homem, provocada pela perda da individualidade, da sensibilidade, da emoção pela presença da tecnologia.

Um fenômeno de consumo é o celular, muitas vezes, utilizado de modo impertinente e indiscriminado no espaço escolar. Uma pesquisa coordenada pelos professores e realizada com os estudantes sobre esse tipo de tecnologia da comunicação permite compreender, com racionalidade, e de modo sistemático, o tipo de encantamento (e suas razões) que o celular exerce sobre o comportamento dos jovens. Perguntas que abordem as necessidades de uso criadas por esse aparelho – Quem recebe mais chamadas? Quem faz mais chamadas? Emergências ou bate-papos? Até onde vai a privacidade nessas ligações feitas em público? –, são questões simples que ajudam professores e estudantes a refletirem sobre o uso do celular no interior da escola e em espaços públicos em geral.

Uma prática característica dos diálogos entre os jovens pela *internet* é o encurtamento de palavras, substituídas por símbolos ou expressões, a fim de conferir versatilidade e rapidez aos bate-papos. Entretanto, essa avidéz comunicativa, pode deixar não apenas sequelas na norma culta, acelerando sua degeneração, ao incorporar, à escrita, elementos da língua falada e estrangeirismos; pode também inibir a capacidade de expressão, de criatividade, de construção textual de seus usuários, reduzindo-lhes o repertório linguístico e temático. Os jovens, que vão para a escola com o objetivo de apreender os conhecimentos sistematizados, encontram, na *internet*, atrativos para uma linguagem paralela, própria dos bate-papos virtuais, capaz de colocar por terra um esforço de anos de ensino e aprendizado da Língua Portuguesa. Aqui, a sugestão é desenvolver uma reflexão sobre o tema, abordando as consequências do uso dessas novas tecnologias, que vão muito além da comunicação virtual e, sobretudo, não são neutras. É possível, também, direcionar a discussão para as necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais especializado, que vai exigir dos candidatos o domínio da língua pátria.

Diariamente, professores recebem trabalhos que são resultados de cópias e colagens de textos da *internet*. Por ser um plágio, tal comportamento demonstra um descompasso na formação ética do jovem, ao considerar natural um estudante assumir a autoria de um material elaborado por outra pessoa. Esse tema enseja uma reflexão em sala de aula sobre o comportamento ético dos jovens nas diferentes esferas da vida social. A contribuição da Filosofia é bem-vinda para estabelecer a conexão entre o conceito de ética e a atitude dos jovens nas práticas escolares.

Capítulo 9

Cultura e alteridade

Júlio Assis Simões*
Emerson Giumbelli**

Cultura: um conceito polissêmico

Cultura é um conceito central nas Ciências Sociais. É a ferramenta intelectual básica com a qual se constrói a reflexão sobre dois temas vastos e fundamentais: a unidade humana e a diversidade dos modos de existência humana. Por meio da reflexão sobre esses dois temas, desenvolveram-se duas grandes acepções do termo. Articuladas, essas duas acepções contribuem para formular a visão da humanidade como unidade que se realiza na *diferença*.

De um lado, o conceito de cultura, referido no *singular*, serve para designar e sintetizar determinadas capacidades e atributos universais nos seres humanos – tais como a imaginação simbólica, a linguagem, a consciência de si, o raciocínio – que distinguem a condição existencial da humanidade. As Ciências Sociais entendem que os seres humanos formam uma grande unidade, por conta da sua capacidade universal de imprimir *significado* a sua experiência, o que lhes permite produzir, adquirir, transmitir e transformar cultura. Todas as formas de conduta humana – do preparo do alimento à expressão artística, da vida sexual à devoção religiosa, do trabalho à festa – são entendidas como *construções culturais significativas*, em vez de simples respostas a estímulos naturais. Assim, a cultura per-

* Doutor em Antropologia. Professor do Departamento de Antropologia da USP.

** Doutor em Antropologia Social. Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

meia e molda o modo como os seres humanos pensam e agem, em qualquer dimensão de sua existência.

De outro lado, referido no *plural*, o conceito diz respeito à variedade das produções humanas – formas de pensamento, conhecimento, moral, crença, língua, costume, cerimonial, arte, produção material, consumo, organização social, organização política etc. – que distinguem os modos de vida de grupos humanos e de sociedades humanas particulares. As Ciências Sociais entendem que as condutas e realizações humanas, sendo necessariamente construções culturais, são as mais diversas possíveis. Hábitos, costumes, valores e moralidades; estilos de culinária, roupas, adornos, utensílios e objetos; práticas relacionadas a namoro, casamento e família; religiões, filosofias e saberes; relações de parentesco, divisão do trabalho e distribuição de poder; rituais, celebrações e expressões artísticas – todos esses fenômenos que fazem parte da existência humana são produtos culturais comparativamente diversos, porque expressam *significados* específicos para as pessoas e populações que os concebem e os vivenciam. Dessa perspectiva, a cultura designa e sintetiza os aspectos que conferem identidade e especificidade aos diversos grupos humanos e sociedades humanas.

O conceito de cultura usado nas Ciências Sociais alarga as referências presentes no uso cotidiano da palavra. Nessa acepção mais comum, a cultura costuma ser associada à grande arte e à erudição, designando os produtos mais elevados da sensibilidade artística e do refinamento intelectual, os quais exigiriam capacidades supostamente superiores de educação e formação para serem apreciados e usufruídos.

Esse próprio uso da palavra pode ser rastreado na história ocidental. Etimologicamente, cultura é um termo de origem latina ligado a palavras como *cultivo* e *cultivar*, exprimindo o sentido geral de meio capaz de propiciar e moldar o crescimento – conforme aparece em palavras como *horticultura* e *agricultura*. Desde o Iluminismo, tornou-se usual aplicar esse significado como metáfora para indicar a formação ampla que seria desejável para todos os seres humanos – o que, por sua vez, remontava à noção de *paideia*, usada pelos antigos gregos para referir todas as formas e criações espirituais que constituíam o tesouro completo da sua tradição. *Cultura* compreendia, então, tudo aquilo que um indivíduo deveria adquirir para se tornar uma pessoa moral e intelectual, no sentido mais pleno

possível. Assim é que se diz que algumas pessoas *têm mais cultura* do que outras. Do mesmo modo, apenas algumas realizações humanas, como as artes plásticas, a música, a literatura, o teatro, o cinema, costumam ser designadas como propriamente *culturais*.

Da perspectiva das Ciências Sociais, as capacidades elevadas de aprendizagem, criação e realização, implícitas na acepção mais comum da palavra cultura, são estendidas a *todas* as produções humanas e condutas sociais, na medida em que elas expressam tanto a condição existencial distintiva da humanidade – a saber, a capacidade de atribuir sentidos à sua existência por meio da aquisição e do manejo de sistemas simbólicos complexos – quanto as formas sociais e históricas diversas pelas quais essa existência se realiza.

A linguagem presta-se bem para ilustrar esse ponto de vista geral. As línguas são criações culturais complexas, que todos os seres humanos são capazes de aprender e manejar. A língua é a chave para a transmissão e reelaboração da cultura. Ao mesmo tempo, aprender uma língua é mais do que adquirir um instrumento de comunicação. Cada língua é expressão de uma visão de mundo. A língua é também uma das marcas mais reconhecíveis da singularidade de um grupo humano. A diversidade das línguas é, pois, uma demonstração cabal da criatividade humana e da própria diversidade cultural.

Compreendendo as demais criações humanas nos mesmos termos em que compreendemos a linguagem, poderemos nos aproximar das preocupações centrais que presidiram ao desenvolvimento do moderno conceito de cultura nas Ciências Sociais. Na visão da *Antropologia*, em particular, a sensibilidade diante da alteridade e da diferença se expressa na visão da humanidade formada por *culturas* distintas, as quais devem ser compreendidas nos seus próprios termos, segundo suas próprias lógicas. Constituindo o núcleo de identidade dos agrupamentos humanos, ao mesmo tempo em que os *diferencia* uns dos outros, as culturas representam formas criativas e igualmente legítimas de realização da existência humana.

Essa concepção também pode ser rastreada na história ocidental. Desde a Antiguidade, viajantes e historiadores tiveram a atenção atraída pela diversidade de costumes e comportamentos, em que os valores de um povo eram postos em questão pelo inesperado e pelo exótico. Durante o Renascimento, os contatos dos homens letrados europeus com os conhecimentos e inovações técnicas provenientes do Mediterrâneo Oriental propiciaram grandes viagens de explo-

ração, nos séculos XV e XVI, as quais permitiram cartografar territórios e encontrar povos até então desconhecidos. Esses encontros desafiaram o entendimento convencional europeu de então, fosse por associação a uma sabedoria filosófica antiga ou a uma suposta inocência natural perdida.

A obra do filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592) é uma notável ilustração dos questionamentos e transformações provocadas por esse momento. Em um célebre capítulo de seus *Ensaio*s, intitulado *Dos Canibais*, publicado em 1580, Montaigne pôs em dúvida a razão e a sensibilidade de seus contemporâneos europeus, ressaltou a variedade e a contingência dos costumes humanos e fez o elogio dos povos ditos “selvagens” nas terras recém-descobertas da América. Vejamos um trecho:

Não vejo nada de bárbaro ou selvagem no que dizem daqueles povos; e, na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra. E é natural, porque só podemos julgar da verdade e da razão de ser das coisas pelo exemplo e pela idéia dos usos e costumes do país em que vivemos. [...] Sou de opinião que o que vemos praticarem esses povos não somente ultrapassa as magníficas descrições que nos deu a poesia da idade do ouro, e tudo o que imaginou como suscetível de realizar a felicidade perfeita sobre a terra, mas também as concepções e aspirações da filosofia. (MONTAIGNE, 1980, p. 101-102).

Pensadores como Montaigne exercitavam, à sua moda, um procedimento que permanece central na pesquisa socioantropológica da diferença cultural: não apenas descrever e comparar as diferenças entre valores e costumes sociais, mas também olhar seus próprios valores e costumes segundo o ponto de vista do outro, de modo a descobrir-se em sua própria estranheza e reconhecer o próprio particularismo. O fato da alteridade leva à consciência, quase sempre inquietante, de que nosso próprio modo de vida é um dentre outros.

Outra referência especialmente importante para o conceito antropológico de cultura provém do termo alemão *kultur*, que se referia a realizações intelectuais, artísticas e religiosas que constituíam e expressavam a singularidade de um povo, seu *espírito*, conforme a expressão do filósofo e escritor alemão Johan Gottfried von Herder

(1744-1803). Para Herder, os povos eram profundamente diferentes entre si. Só seria possível apreender a singularidade de um povo ou nação mediante a compreensão de “um quadro vivo e completo de suas formas de vida, hábitos, desejos”. Acrescentava Herder que “devemos começar por sentir simpatia pela nação, se quisermos sentir um só de seus atos ou inclinações, ou todos eles juntos” (BERLIN, 1982, p. 167).

O pensamento de Herder é um marco da reação romântica dos intelectuais alemães contra a influência do Iluminismo, valorizando a *cultura* nacional expressa na arte, na filosofia e na literatura, nos valores espirituais e na expressão das emoções, contra o materialismo, a tecnologia, a burocracia e a polidez superficial representada pela noção de *civilização*, de franceses e britânicos. Como ressaltou o sociólogo Norbert Elias (1990, p. 25), a orientação do conceito alemão de cultura, com sua tendência à demarcação e à ênfase em diferenças e no seu detalhamento entre grupos, correspondeu ao processo histórico de reconstituição incessante de fronteiras políticas e espirituais no qual a nação alemã se fazia repetidamente a pergunta: “qual é, realmente, a nossa identidade?”.

Franz Boas (1858-1942), alemão de origem judaica radicado nos Estados Unidos, representou o elo entre a tradição romântica alemã e a moderna antropologia cultural. Sua obra elabora a visão de que cada cultura é um modo singular e irreduzível de sentir e de estar no mundo. Reagindo aos pressupostos racistas de diversas versões das teorias sobre raça e eugenia de sua época, Boas argumentou que as diferenças humanas deveriam ser compreendidas e explicadas como diferenças culturais. Contrapondo-se às teorias que alocavam traços culturais em uma escala evolutiva única, Boas insistiu que as culturas deviam ser vistas como produtos históricos contingentes, articulando e fundindo, numa configuração particular, uma variedade de elementos que se originavam em diferentes tempos e lugares. Boas (2004) evocava as concepções de “tradição” e de “espírito do povo”, tomadas de Herder, para designar a configuração de elementos díspares que exprimia a singularidade de uma cultura.

Formas semelhantes de conceber as culturas como totalidades foram desenvolvidas na tradição britânica da Antropologia Social, com uma ênfase mais sociológica e sistemática. Nessa perspectiva, cada *cultura* é uma realidade singular, que deve ser vista como uma totalidade formada pela articulação de diferentes dimensões: organi-

zação social, organização política, ideias e códigos morais, práticas e crenças mágicas e religiosas, linguagens e expressões artísticas, tecnologia e cultura material. E cada costume ou instituição deve ser compreendido necessariamente em relação à totalidade maior da qual faz parte. Bronislaw Malinowski (1884-1942), antropólogo de origem polonesa radicado na Inglaterra, foi um expoente dessa abordagem, aplicando-a nas grandes monografias que escreveu sobre os povos das ilhas Trobriand (um dos arquipélagos de Papua-Nova Guiné, na Oceania). Abordando pioneiramente temas controversos, como os valores e costumes relacionados à vida sexual, Malinowski (1983) procurou demonstrar como a sexualidade permeava toda a vida dos nativos que pesquisara, apresentando-se como uma força sociológica e cultural em diferentes planos da vida nativa: implicava o amor e o namoro; era o coração de instituições como o casamento e a família; inspirava as artes e as magias e era central para as concepções de moralidade.

As tradições de teoria e pesquisa que remontam a Boas e a Malinowski deixaram algumas marcas persistentes no pensamento socioantropológico contemporâneo sobre cultura. A descrição sistemática, baseada na vivência e na observação direta dos acontecimentos, ainda constitui referência básica para o trabalho de campo, suporte da *etnografia*. A experiência etnográfica propiciou o desenvolvimento de concepções de *ação simbólica* ou de *práticas significantes*, nas quais a atividade cotidiana é necessariamente remetida ao repertório de ideias e valores que lhes confere sentido. Nessa perspectiva, também, o estudo de um item da cultura (uma conduta, um objeto, uma narrativa, um cerimonial) é articulada a outras práticas e representações que envolvem diferentes dimensões da vida social. Assim, como no exemplo acima, o estudo da vida sexual pôde relacionar temas de concepção de pessoa, convenções morais, organização social, expressão artística e ritual. Temas particulares tornam-se, portanto, “fatos sociais totais”, conforme a expressão consagrada na tradição antropológica francesa, de Marcel Mauss (1872-1950) a Claude Lévi-Strauss (1908-), a qual podemos sintetizar como o esforço de articular múltiplas dimensões da experiência social por meio dos *significados* postos em jogo (MAUSS, 2003, p. 185-193; LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 11-40).

Reencontramos, pois, a *significação* como um dos aspectos centrais do conceito de cultura. Grande parte do esforço das principais

correntes teóricas na Antropologia na segunda metade do século 20 – incluindo a análise estrutural de Lévi-Strauss e a teoria interpretativa de Clifford Geertz (1926-2006) – dedicou-se à elaboração desse tema crucial. Pondo de lado as importantes diferenças presentes nesse debate, podemos apontar algumas ênfases comuns nele produzidas. As culturas consistem, em grande parte, de sistemas partilhados de símbolos, como a linguagem, que são veículos de significação. É, principalmente, através da construção de *sistemas classificatórios* que a cultura propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo e construir significados. A marcação da diferença é um componente-chave de qualquer sistema classificatório. Desse modo, objetos, pessoas, comportamentos, narrativas, rituais etc. não significam nada por si mesmos, mas sim ganham sentido por meio da atribuição de diferentes posições em um sistema classificatório.

Lévi-Strauss (2005) argumentou que os seres humanos ordenam o mundo natural e o mundo social através de uma “lógica do concreto”, valendo-se de elementos comuns em sua vida cotidiana para construir categorias verbais, por meio das quais estruturam seu pensamento e sua ação. Em uma formulação célebre, Lévi-Strauss observou que mesmo aqueles elementos da experiência social que aparentemente despertam a atenção por seu caráter utilitário foram, antes de tudo, “bons para pensar”. É preciso ressaltar que a própria noção do que é *útil* e *necessário* depende de um código de significações culturais. Desse modo se enfatiza a centralidade do *mapeamento simbólico* para a elaboração do conhecimento e da produção material, para a orientação da conduta e das relações sociais, assim como para a expressão dos sentimentos e das emoções.

A perspectiva interpretativa, por sua vez, insiste que os significados atribuídos a objetos, pessoas, comportamentos, narrativas, rituais etc. não decorrem de sua contemplação passiva, mas dependem do contexto social em que ocorrem e do repertório de símbolos e significados que mobilizam numa dada situação. Um mesmo objeto, pessoa ou comportamento pode, portanto, condensar ou superpor significados procedentes de diferentes contextos, possibilitando diferentes leituras de seu sentido (GEERTZ, 1989). É possível argumentar, a partir daí, que a linguagem cultural é suficientemente maleável para que a partir dela se articulem pontos de vista particulares, de modo a expressar compreensões diversas e divergentes. Os acontecimentos culturais podem ser vistos, assim,

como realizações possíveis e situadas de sistemas simbólicos e códigos de significação. A metáfora do jogo pode ajudar a compreender esse ponto de vista. As regras estruturam o jogo e atribuem significados a certas ações, mas não definem o rumo nem o resultado das inúmeras partidas que permitem realizar.

Desse modo, torna-se possível combinar a visão da cultura como sistemas simbólicos que articulam significados com a visão dos processos pelos quais os significados são produzidos, negociados, reelaborados e atribuídos na dinâmica da vida social. Valores e ideias culturais dão forma e sentido às práticas sociais, mas também são permanentemente reorganizados nas práticas sociais, abrindo espaço para a criatividade, o improviso e a mudança. Esse tipo de perspectiva é importante para afastar o estudo da cultura das concepções que remetem a uma *tradição* cristalizada e homogênea que aprisionaria grupos e povos, como um *obstáculo* à mudança. É importante, também, para que não se conceba a mudança cultural em termos de perda das referências e da autenticidade (DURHAM, 2004). Alguns pontos da própria abordagem clássica da Antropologia podem ser recuperados para a crítica das visões que identificam cultura com tradição estática e uniforme.

Boas e seus discípulos já observavam que as culturas eram estrangeiras e díspares em suas origens, mas locais em seus arranjos e modos de padronização. Isso leva ao ponto fundamental de que a dinâmica e a vitalidade da cultura provêm não do isolamento, mas da permanente interação entre culturas, como será desenvolvido mais amplamente na segunda parte deste texto. Por ora, podemos ilustrar isso recordando a rotina do homem norte-americano ao começar seu dia, na descrição bem-humorada feita na década de 1930 pelo antropólogo Ralph Linton (1893-1953):

Acabando de comer, nosso amigo se recosta para fumar, hábito implantado pelos índios americanos e que consome uma planta originária do Brasil. [...] Enquanto fuma, lê notícias do dia, impressas em caracteres inventados pelos antigos semitas, em material inventado na China e por um processo inventado na Alemanha. Ao inteirar-se das narrativas dos problemas estrangeiros, se for bom cidadão conservador, agradecerá a uma divindade hebraica, numa língua indo-européia, o fato de ser cem por cento americano. (2000, cap. XIX).

Ou, ainda, recorrendo à observação irônica do antropólogo Marshall Sahlins (1930-), feita no final dos anos de 1990, sobre os receios de que a instalação de restaurantes norte-americanos de comida rápida em Pequim representaria uma fatal americanização da China:

Temos tido restaurantes chineses na América por mais de um século, e isso não nos tornou chineses. Pelo contrário: obrigamos os chineses a inventar o chop-suey. O que poderia ser mais americano do que isso? French fries? (SAHLINS, 2004a, p. 48-49).

Malinowski e seus discípulos, por sua vez, mesmo desenvolvendo preocupações mais sistêmicas, não deixavam de perceber que a prática social, mesmo nas sociedades antigamente chamadas de *simples* e *indiferenciadas* envolvia a interação complexa de atores sociais, pessoas e grupos, com suas diferentes interpretações de valores e costumes, no contexto assimétrico das relações de poder decorrentes em grande parte (embora não exclusivamente) da conquista e da colonização. A crescente diferenciação das condições de existência, que marca as sociedades contemporâneas, se expressa na crescente diferenciação cultural, produzindo novas realidades sociais em que a politização das dimensões culturais alcança o primeiro plano. As diversidades relacionadas à etnia, cor/raça, gênero, sexualidade, religião, geração, classe constituem-se, hoje em dia, cada vez mais frequentemente, como manifestações de diversidade cultural. Estilos, produções corporais, vestimentas, preferências estéticas, modos de falar e de agir objetivam atores sociais por meio de manejos simbólicos que selecionam, reordenam e transformam significados, num processo de ampliação da heterogeneidade e da diferença.

Como observou Marshall Sahlins, “agora todos falam de sua cultura”, como um valor a ser vivido e defendido. O próprio significado do conceito antropológico foi reapropriado pelos diferentes grupos humanos em termos de uma crescente “consciência” da própria cultura (SAHLINS, 2004b). A luta por identidades próprias adquiriu múltiplas formas e continua sendo central na vida social contemporânea e tem levado a mudanças no modo como a própria identidade nacional tem sido pensada (ver Box). Respeitar e, sobretudo, compreender o sentido da expressão das diferenças é uma tarefa

educacional fundamental, e faz com que o conceito de cultura se mantenha como um instrumento crucial para as Ciências Sociais.

O PATRIMÔNIO DA DIFERENÇA (TRECHO)

No domínio da diferença, a questão da língua sempre foi sensível: é provavelmente o traço mais reconhecível de todo grupo étnico. Há pouco tempo, ainda se proibia falar ou publicar em catalão na Espanha, com a conseqüência – curiosa, aliás – de que há toda uma geração catalã que não sabe escrever sua língua porque apenas a falava em casa, clandestinamente.

A idéia de que cada país deva falar uma única língua faz parte de uma concepção de Estado do século 18, assente em uma única comunidade homogênea em todos os seus aspectos: religiosos, lingüísticos, culturais em geral. Ora, países como esses são a exceção, e não a regra. Mas, durante pelo menos dois séculos, tentou-se no Ocidente dar realidade a essa utopia. No Brasil, não foi diferente. Em 1755, o marquês de Pombal exigiu o uso do português e proibiu o do nheengatu, um tupi gramaticalizado pelos jesuítas e introduzido pelos missionários na Amazônia.

Nos últimos 20 anos, a situação mudou consideravelmente: na Constituição de 1988 se assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas no ensino fundamental e agora abundam cartilhas em línguas indígenas. Há alguns anos, o município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, reconheceu quatro línguas oficiais, das quais três são indígenas. E, agora, o IBGE anuncia que incluirá as línguas indígenas nas perguntas do próximo Censo.

Todas essas iniciativas marcam uma distância clara da ideologia assimilacionista de algumas décadas atrás. A diferença lingüística – e o Brasil tem pelo menos 190 línguas indígenas – passou a ser vista como patrimônio. Dessas 190 línguas e dialetos, a grande maioria é falada por menos de 400 pessoas. Ora, a estrutura e a gramática das línguas encerram toda uma visão de mundo: Benveniste mostrou, por exemplo, que as categorias da filosofia de Aristóteles eram as próprias categorias gramaticais do grego. Calculem os riscos que corremos. (CUNHA, 2009, p. 9).

Da cultura ao conceito de alteridade a partir de um clássico

Propomos prosseguir a discussão sobre diversidade cultural com a ajuda do texto *Raça e História*, de Claude Lévi-Strauss (1973).

As razões são várias. Trata-se de um dos textos mais lidos entre estudantes de Ciências Sociais, e seu autor notabilizou-se como um dos mais importantes antropólogos na história da disciplina – e mesmo fora dela. Aliás, o texto foi elaborado para ser publicado, junto com outros, no ano de 1952, em uma coleção da Unesco, então recém-fundada. Lembremos do contexto da época: ainda sob o choque dos horrores da II Guerra Mundial, era necessário, do ponto de vista de uma instituição como a Unesco, fundamentar e disseminar a noção de *humanidade* – no seu sentido universalista, capaz de abarcar todas as formas de existência dos seres humanos, sem discriminações de qualquer ordem. Dialogando com essa intenção, o texto de Lévi-Strauss, como veremos, levanta questões que não perderam validade – sobretudo, o desafio da conciliação entre universalidade e diversidade.

O ponto de partida de Lévi-Strauss é o argumento racista, que afirmava haver base biológica para explicar diferenças em atributos psíquicos e comportamentos sociais nos seres humanos. Esse argumento reconquistara adeptos no discurso nazista – com consequências trágicas de grande escala – e mesmo além dele, como mostra o filme *Homo Sapiens 1900*, de Peter Cohen, sobre debates e práticas científicas nas primeiras décadas do século XX. A própria Antropologia, ainda no século XIX, ajudara a construir esse argumento e a lhe dar estatuto de ciência. Lévi-Strauss não vê necessidade de refutá-lo, deixando essa tarefa a outros autores da coleção da Unesco. O que lhe preocupa é o fato de que, mesmo refutado o argumento racista, persiste, aos olhos de um observador comum, a impressão da diversidade. Se somos todos parte de uma mesma humanidade, como explicar as diferenças que existem entre os povos, sobretudo quando consideradas as suas histórias?

Lévi-Strauss nota que a noção de “humanidade” é uma conquista recente no pensamento ocidental (consolidada nas ideias iluministas do século XVIII) e que não constitui, por si só, um impedimento para a reiteração de uma atitude muito disseminada: a recusa daquilo que se afasta do modo de vida com o qual nos identificamos. Essa atitude corresponde ao que se conhece na Antropologia por “etnocentrismo”. Podemos dizer que a preocupação central do autor de *Raça e História* é discutir um modo de etnocentrismo que se associa com a noção de *progresso*. Daí a pergunta que retoma a formulação do parágrafo anterior: “Se não existem aptidões raciais

inatas, como explicar que a civilização desenvolvida pelo homem branco tenha feito os imensos progressos que nós conhecemos [...]?” (LÉVI-STRAUSS, 1973, p. 11).

Falar em *progressos* implica necessariamente em supor a existência de desigualdades entre os povos, uns mais *adiantados* e outros mais *atrasados*. Em outras palavras, significa hierarquizar esses povos segundo uma linha de *evolução*. A primeira observação de Lévi-Strauss sobre esse argumento consiste em revelar a complementaridade entre hierarquização e equalização. Ou seja, se por um lado o argumento evolucionista afirma a existência de diferenças entre os povos, considerando alguns *primitivos* por oposição aos *civilizados*, por outro lado, ele não deixa de ser uma negação da alteridade. Afinal, o pressuposto é o de que a história da humanidade siga sempre o mesmo trajeto; os povos apenas são diferentes pelo fato de se situarem em pontos distintos dessa mesma trajetória.

Argumentos evolucionistas – ou ao menos seus pressupostos ou suas lógicas – continuam a ser correntes em muitas expressões de senso comum. Toda vez que usamos o termo *primitivo* para fazer referência a um modo de vida, acentuando provavelmente sua tecnologia rudimentar, estamos compartilhando daqueles pressupostos e lógicas. Uma das razões que torna o texto de Lévi-Strauss tão atual é exatamente essa, reconhecida que sua principal preocupação é discutir a noção de progresso. Não para desconsiderá-la totalmente, mas para lhe propiciar um entendimento que recuse a hierarquização das culturas. O ponto de partida, então, são os fundamentos dessa hierarquização, algo que envolve a suposição de certas relações entre a cultura dita *civilizada*, por um lado, com seu próprio passado remoto, e por outro, com culturas contemporâneas diferentes dela.

Com efeito, o que o argumento evolucionista afirma é o seguinte: os povos que hoje utilizam tecnologias *primitivas* permitem aos *civilizados* saberem como seus próprios antepassados viveram. Um exemplo: o modo de vida de um povo indígena amazônico de hoje ilustraria adequadamente como viviam os antepassados do homem ocidental há dez mil anos atrás. A isso Lévi-Strauss responde com uma objeção lógica: a semelhança que pode existir entre um aspecto da existência de dois modos de vida não permite sustentar uma identificação total entre eles. Ou seja, é verdade que existem semelhanças entre os artefatos de pedra utilizados por um ameríndio e por um

antepassado neolítico; mas isso não significa que eles sejam obtidos da mesma forma ou que sirvam aos mesmos propósitos. Como então tirar maiores consequências daquela semelhança para domínios que se referem à organização social e à visão de mundo?

Lévi-Strauss levanta essa objeção em uma parte de seu texto que busca esclarecer a relação entre o evolucionismo cultural e o evolucionismo biológico. Pois os proponentes do primeiro dizem muitas vezes se fundamentar no segundo. Isso significa, segundo Lévi-Strauss, desconsiderar duas coisas. A primeira é que o argumento evolucionista aplicado à história humana – forjado desde pelo menos o século XVIII – é anterior ao darwinismo do século XIX. A segunda é novamente de ordem lógica. O paleontólogo que reconstrói a “evolução” de uma determinada espécie pode afirmar a existência de vínculos biológicos entre manifestações mais antigas e outras mais recentes; esses vínculos biológicos não podem existir entre uma pedra polida e uma pedra lascada. O evolucionismo cultural se utiliza de uma inspiração indevida e acaba por eliminar a atividade humana que elaborou e se apropriou daqueles artefatos.

A discussão com o darwinismo estimula ainda outra observação de Lévi-Strauss, voltada dessa vez à maneira de conceber o passado dos autoproclamados *civilizados*. É muito comum imaginar esse passado como se fosse a ascensão de uma escada, as invenções e conquistas dispostas como uma série contínua e regular de progressos. Lévi-Strauss sugere que esse trajeto seja visto como constituído de *mutações*. É apenas retrospectivamente que a linearidade aparece, o presente sendo sempre incerto quanto aos seus resultados. Mas se trata de mutações também no sentido de rupturas em relação aos pontos anteriores, de modo que os *avanços* significam também *perdas*. Não perdemos a habilidade de calcular mentalmente quando passamos a utilizar máquinas que fazem isso por nós?

Há nessa observação do autor um componente relativista que é acentuado em um diálogo com outra ciência, dessa vez a física einsteniana. Lévi-Strauss pede que pensemos na situação de dois trens em relações variáveis: para o viajante em um dos trens, o que verá do outro dependerá exatamente daquelas relações. A situação das culturas seria semelhante: a cultura na qual *viajamos*, dependendo de suas características, nos permitirá distinguir apenas certos aspectos de outras. Lévi-Strauss conclui que temos a tendência de reconhecer e de apreciar, em outras culturas, aspectos que são valorizados

na nossa, recusando ou desconsiderando outros. Assim, quando louvamos as conquistas técnicas de outras civilizações, podemos estar esquecendo que o aspecto tecnológico não constitui o mais valorizado entre elas. Por exemplo, há modos de vida nos quais a maior parte do tempo é dedicada a festas e rituais e não ao que consideraríamos *atividades produtivas*. Levado às suas devidas consequências, isso invalidaria qualquer tentativa de hierarquização das culturas, uma vez que esta só é possível pelo privilégio a critérios que correspondem a valores particulares.

Mas Lévi-Strauss não se contenta em sugerir essa “teoria da relatividade generalizada”. Pois ele enfrenta um argumento de fato, muito forte no contexto em que escreve seu texto: longe de recusarem o modo de vida “civilizado”, ele é admirado e buscado por outros povos e sociedades. O “desenvolvimento” aparecia como ideal generalizado em um mundo dividido em novas e antigas nações. Lévi-Strauss nota que essa admiração e essa busca são o resultado de uma imposição exercida numa relação de forças desiguais. Mas ele admite que isso apenas desloca a questão. Ou seja, o que permitiu essa desigualdade de forças, por meio da qual certos povos se afirmaram superiores a outros? Nesse ponto, a discussão converge com uma ideia importante do autor, a de “história cumulativa”. Se é verdade que todos os povos possuem história, não é menos verdade que a vivem distintamente. Há, por um lado, momentos em que a atividade humana produz resultados que se mantêm próximos dos pontos de partida; por outro, momentos em que a atividade humana produz resultados que constituem uma síntese ou uma reação em cadeia, “que acumula os achados e as invenções para construir grandes civilizações” (LÉVI-STRAUSS, 1973, p. 36).

Lévi-Strauss considera que houve duas grandes revoluções, que singularizam episódios de “história cumulativa”, articulando mudanças tecnológicas e sociais. A primeira delas é a chamada revolução neolítica (em meio à qual surgiram a agricultura, a criação de gado, a olaria, a tecelagem), ocorrida há cerca de 10 mil anos entre os antepassados de várias civilizações. Ocorre que essa primeira revolução reúne tecnologias que são dominadas pela grande maioria dos grupos humanos, inclusive os chamados *primitivos*, de modo que não se pode utilizá-la para traçar as distinções exigidas pelo evolucionismo cultural. Lévi-Strauss aproveita essa observação para refutar argumentos correntes sobre as “tecnologias primitivas”.

Referindo-se, por exemplo, à olaria, ele demonstra a complexidade e a diversidade de técnicas nela envolvidas, afirmando que qualquer tecnologia é resultado de empenho, investimento intelectual e conhecimento do ambiente.

A segunda revolução apresenta um desafio maior. Trata-se da revolução industrial, entendida como o conjunto de transformações ocorrido nas sociedades europeias e norte-americanas desde o século XVIII. Como Lévi-Strauss admite a importância desse fato civilizacional e ao mesmo tempo destitui a pretensão daquelas sociedades se apresentarem como “superiores”? Considerando a raridade dos momentos de “história cumulativa”, ele vai mostrar que, desde a descoberta das Américas, o continente europeu reuniu condições únicas para efetivar uma síntese tecnológica e social. Por quê? Pelo fato de que se constituiu em ponto de encontro de influências numerosas e diversas – as que vinham de seu passado próprio e as que derivavam de contatos com outras partes do mundo. A Europa, portanto, longe de obter sozinha suas conquistas, beneficiou-se de relações que envolveram muitos outros povos.

Lévi-Strauss recorre à imagem de um jogo de apostas para teorizar a solução que acabamos de apresentar. Sugere, com isso, que vejamos cada uma das culturas como “jogadores” que apostam seguindo suas escolhas próprias. Em outro plano, essas “jogadas” acabam se relacionando, voluntária ou involuntariamente, por meio de migrações, circuitos culturais, trocas comerciais, guerras etc. Para o autor, quanto mais numerosas e mais variadas forem as culturas em contato, maiores as chances de ocorrerem as sínteses e reações em cadeia que caracterizam as revoluções. Assim, a “história cumulativa” não seria atributo de determinados povos, mas o resultado de “coligações” entre eles. Se isso está correto, não faria sentido pensar que à noção de “civilização mundial” corresponderia uma sociedade ou uma cultura concretas. Ao contrário, é a existência perene de sociedades e culturas distintas – pelo desvio diferencial que oferecem entre si – que asseguraria a possibilidade da “civilização”.

Lévi-Strauss desafia, desse modo, certos modos bem arraigados de conceber a relação entre o universal e o particular. Ao invés de pensarmos em um “patrimônio comum” composto pelas contribuições de grandes grupos étnicos, somos convidados a vislumbrar formas de coexistência entre culturas, as quais continuarão a se manter diversas. Um argumento semelhante aparece quando Lévi-Strauss

comenta as razões dessa diversidade. Somos tentados a achar que os povos são diferentes em função da falta de contato entre eles. Mas isso só consegue explicar parte da situação e desconsidera a constatação de que o isolamento é mais a exceção do que a regra na vida de qualquer grupo. Então, “ao lado das diferenças devidas ao isolamento, existem aquelas, também importantes, devidas à proximidade: desejo de oposição, de se distinguirem, de serem elas próprias” (LÉVI-STRAUSS, 1973, p. 18). O autor sugere, a partir disso, a existência de forças opostas e complementares dentro de cada grupo particular e da humanidade como um todo: forças de convergência e unificação e forças de particularização e diversificação.

O equilíbrio entre essas forças é uma condição necessária para a existência dos grupos, mas pode constituir também um dilema. Assim, Lévi-Strauss reconhece que a intensificação dos contatos que aumentam as chances de sínteses revolucionárias também produz resultados que diminuem os desvios diferenciais entre os grupos envolvidos. Para remediar essa consequência, duas respostas teriam ocorrido na história recente. De um lado, a afirmação de diferenças internas a cada grupo, por meio, por exemplo, de desigualdades sociais. De outro, a anexação de novos “jogadores”, o que preservaria a diferença no plano externo. Capitalismo e imperialismo resumiriam as duas soluções. Lévi-Strauss considera ambas provisórias e admite como insolúvel o dilema da produção de homogeneidade a partir da heterogeneidade. Termina seu texto com uma recomendação às “instituições internacionais”: cabe-lhes o direito e o dever de zelar pela diversidade, sem ceder à tentação da preservação pura e simples do que já existe, nem à da criação de um patrimônio único comum.

Podemos deixar que Lévi-Strauss nos acompanhe ainda, levantando algumas questões formuladas em diálogo com nossa situação atual. Começemos notando que um dos desafios da filosofia política contemporânea é a desvinculação entre desigualdade e diversidade. Ou seja, como construir um ordenamento que respeite o princípio da igualdade social e ao mesmo tempo permita a expressão de modos de vida e visões de mundo muito diferentes? Diante desse ideal, poder-se-ia condenar a confusão que Lévi-Strauss estabelece quando sugere que a diversidade pode ser mantida por meio da afirmação de desigualdades – como o capitalismo e o imperialismo. Também temos dificuldades em aceitar que as “coligações” entre povos podem tomar a forma de guerras ou de relações coercitivas. É preciso

notar, no entanto, que Lévi-Strauss não assume uma perspectiva moral sobre essas questões. Com exceção dos últimos parágrafos, nos quais faz recomendações, o que lhe interessa é apresentar constatações. O que nos importa reter delas é exatamente a possibilidade de que diversidade e desigualdade – sendo idealmente dissociáveis – podem se articular na realidade empírica. Logo veremos algumas ilustrações disso.

Mais questionável é a expectativa que Lévi-Strauss deposita nas tais “instituições internacionais”, que hoje nos pareceriam claramente mal proporcionadas. A observação do mundo atual, além disso, prova que um dos receios do autor não se realizou. Entramos aqui no debate sobre os sentidos e consequências da assim chamada *globalização*. É fácil constatar que a intensificação dos processos de homogeneização não implicou em uma subtração da heterogeneidade. Em outras palavras: assistimos à convivência entre, por um lado, o compartilhamento e a circulação de objetos e referenciais que se tornam acessíveis em muitos pontos do planeta e, por outro, a reiteração ou a emergência de distinções entre grupos dos mais diversos tipos. Mencionaremos alguns exemplos abaixo. Lévi-Strauss talvez não pudesse ter imaginado a multiplicidade dos caminhos pelos quais a diversidade se reafirma mesmo em tempos de intensa globalização. Que assim aconteça, de todo modo, confirma a sugestão do antropólogo de que unificação e diversificação sempre convivem e de que a diversidade “é menos função do isolamento dos grupos que das relações que os unem” (LÉVI-STRAUSS, 1973, p. 18).

Os exemplos seriam intermináveis (THOMAZ, 1995). Em um plano mais geral, viu-se que o colapso do chamado *socialismo real* (bloco comandando pela potência soviética) proporcionou não simplesmente a expansão do capitalismo. Essa expansão vem se fazendo por caminhos inusitados, como a consolidação e surgimento de potências econômicas *orientais*, criando algo curioso, como a produção de artigos *ocidentais* por trabalhadores chineses. Além disso, nas últimas décadas, tornam-se comuns mobilizações em torno de causas *étnicas*. O termo evidencia a presença de um componente cultural para sustentar reivindicações de autonomia. Ou, inversamente, para apoiar ataques muitas vezes violentos a minorias de vários tipos. Lembremos das guerras na região da ex-Iugoslávia na década de 1990 e dos conflitos em países africanos. Mais globalmente, o *11 de setembro* se tornou uma espécie de ícone de um novo embate, que

põe em jogo um *Ocidente* assolado por um *terrorismo* descrito com uma face religiosa – e, portanto, cultural. Mas, tanto o *Ocidente* quanto os seus supostos *inimigos* estão globalizados.

Podemos encontrar também em um plano mais cotidiano a conjugação entre unificação e diversificação. O ambiente escolar oferece uma situação interessante. Em alguns países, o embate entre o *Ocidente* e seus outros se manifesta diretamente nos debates e medidas acerca do uso do véu pelas alunas. Uma pequena peça de roupa é capaz de articular dimensões que passam por questões de gênero, de identidade religiosa e de políticas de imigração. O vestuário dos estudantes, aliás, parece ter se tornado um tema candente em qualquer escola – inclusive nas escolas brasileiras. Mesmo o uso de uniformes não consegue apagar as marcas de afirmações simbólicas que podem ser importantes na vida dos jovens. O porte de certas peças ou adereços revela ou proclama o pertencimento do jovem a um lugar de moradia ou a uma *tribo* musical. A peça ou o adereço traz frequentemente uma etiqueta de marca globalizada, mesmo que seja falsificada, e, em todo caso, não impossibilita modificações pessoais em função de pertencimentos coletivos. Em se tratando da articulação entre cotidiano e questões planetárias, alguns filmes são especialmente sensíveis, como *Babel* (ver Box).

O que nos importa destacar nessas situações feitas de unificação e diversificação, homogeneidade e heterogeneidade, pode ser resumido em dois comentários. O primeiro tem a ver com o modo de lidar com a dimensão cultural que está presente nessas situações, seja sob a forma do *étnico*, do *religioso*, do *racial* e mesmo do *gosto pessoal*. Pois se, por um lado, essa presença é essencial, e deve necessariamente ser considerada para o entendimento do que se passa, por outro, não se trata de autonomizá-la. Autonomizar a dimensão cultural significa conferir-lhe sozinha um poder explicativo. Mas cabe notar que a cultura é um *componente* de situações complexas, que são complexas exatamente porque fazem interagir múltiplas dimensões. É aqui que, muitas vezes, vemos novamente a relação entre diversidade e desigualdade, pois marcas culturais podem estar articuladas com posições de valor social, político, econômico etc. A cultura é importante não porque *explique* qualquer coisa, mas porque compõe realidades complexas.

O segundo comentário tem a ver com a noção de *alteridade*. Os antropólogos de origem europeia, no começo do século XX, aprenderam

a encontrar e a entender a alteridade em situações remotas, nas quais ela parecia evidente. Hoje, muitos antropólogos, de diversas partes do mundo, têm sua reflexão provocada por situações semelhantes àquelas evocadas aqui. Tais situações os obrigam a reconhecer outra evidência, ou seja, a conexão, virtual e efetiva, entre grupos, povos e sociedades. Isso, ao contrário de anular a noção de alteridade, lhe confere uma validade talvez mais profunda. Pois ela se afirma ou se reconstitui mesmo em meio ao máximo de conexões. Trata-se então de ver a alteridade como constitutiva do humano, cabendo-nos entender as formas que assume em situações muito variadas.

BABEL, 2006, FILME DE ALEJANDRO GONZÁLEZ IÑÁRRITU

Filme idealizado e dirigido por um mexicano e realizado por uma empresa hollywoodiana, *Babel* não tem narradores e sim diálogos que se processam em muitos idiomas, correspondendo aos seus três cenários: vilarejos e aldeias no deserto do Marrocos, uma cidade americana na fronteira com o México, uma metrópole japonesa. Um rifle conecta esses três cenários. A brincadeira de crianças pastoras com o rifle causa um acidente que envolve turistas ocidentais em viagem pelo deserto. A mulher ferida é mãe de duas crianças americanas que ficam sob os cuidados de uma empregada mexicana. Não encontrando com quem deixar as crianças, a empregada as leva para o casamento do filho do outro lado da fronteira. No Japão, um policial busca pelo dono do rifle que fora parar no Marrocos em uma expedição de caça. Encontra a filha desse caçador, que é surda, envolvida em dilemas juvenis. O filme trata de passagens: viagem de turismo em região remota, festa familiar em país vizinho, incursões por ambientes constituídos de sons. Trata também de fronteiras, de vários tipos, que articulam diversidade e desigualdade. O tiro disparado por brincadeira é facilmente interpretado como indício de “terrorismo”; o retorno aos Estados Unidos, sem os devidos documentos, gera suspeitas de maus-tratos e ocasiona uma deportação; a busca de expressão sem o intermédio da voz gera freqüentemente incomunicabilidade dentro da própria casa. *Babel*, em suma, é um filme sobre perdas e encontros, mortes e renascimentos, passagens e fronteiras, conexões e distanciamentos.

Referências

- BERLIN, Isaiah. Herder e o Iluminismo. In: _____. **Vico e Herder**. Brasília, DF: Ed. UnB, 1982. (Pensamento Político). p. 167.
- BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Organizado por Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. O patrimônio da diferença. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 jul. 2009. Suplemento Mais, p. 9.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. A dinâmica cultural na sociedade moderna. In: _____. **A dinâmica da cultura**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. Cap. 7.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- GEERTZ, Clifford. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. Cap. 9.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. In: _____. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Papirus, 2005. Cap. 1.
- _____. O campo da antropologia. In: _____. **Antropologia estrutural dois**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. Cap. 1, p. 11-40.
- _____. **Raça e História**. Lisboa: Presença, 1973.
- LINTON, Ralph. A difusão. In: _____. **O homem: uma introdução à antropologia**. São Paulo: Martins, 2000. Cap. XIX.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **A vida sexual dos selvagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: _____. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. Introdução, p. 185-193.
- MONTAIGNE, Michel de. Dos canibais. In: _____. **Ensaaios**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores). Livro I, cap. XXXI, p. 101-102.
- SAHLINS, Marshall. **Esperando Foucault, ainda**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004a. p. 48-49.
- _____. O que é iluminismo antropológico?. In: _____. **Cultura na prática**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004b. Cap. 15.
- THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, D. (Org.). **A Temática Indígena na Escola**. Brasília, DF: MEC/Mari/Unesco, 1995. p. 425-441.

Cultura e alteridade vistas em sala de aula

Amaury Cesar Moraes

Elisabeth da Fonseca Guimarães

O texto de Julio Assis Simões e Emerson Giumbelli analisa o conceito de cultura sob o ponto de vista da Antropologia Social e tem como preocupação central a interpretação da vida em sociedade, a compreensão do modo como se organizam os diferentes grupos humanos. Essa caracterização é necessária e fundamental para que discussões desenvolvidas em sala de aula não assumam rumos diferentes daqueles propostos pela ciência Antropologia, uma vez que o termo cultura abriga uma série de significados utilizados em diferentes áreas do conhecimento. Os autores propõem o desenvolvimento da sensibilidade frente à alteridade e à diversidade, próprias das culturas humanas. O aprendizado de que cada cultura possui uma lógica própria é fundamental para que o caráter antropológico do texto não se perca frente a variações de significado que o termo encerra.

Logo nos primeiros parágrafos, os autores chamam atenção para a articulação entre cultura no singular, que sintetiza as características universais dos seres humanos; e cultura no plural, que diz respeito às particularidades de cada um desses grupos. O cuidado com essa distinção por parte dos professores do Ensino Médio é importante para os jovens entenderem que a concepção de *diferença* é totalmente distinta da concepção de *desigualdade*. Cultura singular e cultura plural é que tornam possível pensar a humanidade como uma unidade, e isso precisa ficar claro para o trato acadêmico que o tema requer.

A proposta para se trabalhar essas questões em sala de aula parte, inicialmente, da observação dos próprios estudantes como grupos humanos que são plurais, na medida em que guardam suas particularidades; e singulares, uma vez que sintetizam o que há de universal nos seres humanos. Após a constatação das diferenças e universalidades existentes na própria classe, a atenção é dirigida a outros espaços como o bairro da escola ou mesmo o município. Esse trabalho de observação, contudo, requer o cuidado de uma *investigação etnográfica*, o que inclui observação criteriosa e anotações dos dados sobre os grupos observados. A orientação do professor é essencial para que esse tipo de atividade cumpra os objetivos propostos, ou seja, a construção do conceito de cultura a partir da vivência dos próprios estudantes.

Os diferentes significados do termo cultura podem gerar confusões, principalmente se o propósito é reforçar seu caráter antropológico. Conhecer os vários significados do termo enriquece o vocabulário, na medida em que outras áreas do conhecimento são referenciadas a partir de cada definição. Antes de iniciar o estudo antropológico da cultura, a proposta para os estudantes é pesquisar as diferentes áreas do conhecimento em que o termo é utilizado, com seus respectivos significados.

As possibilidades de trabalho docente em torno do termo cultura, como conteúdo antropológico, são inúmeras. Filmes de produção recente, como *Babel*, sugerido pelos autores, podem ser tão atrativos e esclarecedores das diversidades culturais como, por exemplo, *Balada de Narayama*, dirigido por Shohei Imamura, sobre a tradição de algumas regiões do Japão, do final do século XIX, quando os moradores, ao completarem 70 anos de idade, subiam a montanha que dá nome ao filme e, solitários, esperavam a hora de morrer. Muitos outros filmes, ou mesmo trechos deles contribuem para o entendimento do conceito antropológico de cultura e das demais concepções que dele se originam. *Guerra do Fogo*, dirigido por Jean-Jacques Annaud, faz parte das preferências do adolescente, pela caracterização selvagem de seus personagens. Trabalha, entre outras questões, a origem da linguagem humana: dos gestos iniciais à capacidade de comunicação. *Terra estrangeira*, dirigido por Walter Salles e codirigido por Daniela Thomas, expõe a saga de dois brasileiros, imigrantes em Portugal, que enfrentam, entre outras situações, a solidão, a discriminação e o preconceito. É um filme denso que, ao ter como protagonistas dois jovens, expõe um drama cultural experimentado por muitos estudantes que sonham em viver no exterior.

As festas e comemorações locais e regionais constituem momentos de reconhecimento e de valorização da própria cultura local. Podem ser exploradas em sala de aula, não como data comemorativa, mas como acontecimentos em que a memória do lugar é preservada e as pessoas se reconhecem como membros de um grupo social. A ideia de pertencimento pode ser reforçada, mediante o estudo da reconstrução histórica, de seus protagonistas e dos propósitos que os levaram a perpetuar tais comemorações.

Uma outra possibilidade para se trabalhar com noções como cultura é a realização de um simples exercício de pesquisa sobre o cotidiano. Trata-se de um *exercício etnográfico*, ou melhor, de uma breve pesquisa de campo, para a posterior produção de um texto ou um vídeo (um *ensaio de observação*), que exponha a compreensão, a interpretação e a reflexão dos alunos sobre o material coletado e registrado em campo. Para que esta atividade se concretize é necessário um projeto de pesquisa com tema, objetivos, justificativas, metodologias e um cronograma. Algumas aulas são necessárias para preparar os alunos para a atividade. O professor deverá explicar aos seus alunos o que é esperado deles, como fazer, alguns detalhes operacionais e o que exatamente observar.

Capítulo 10

Família e parentesco

*Claudia Fonseca**
*Andrea Cardarello***

Introdução

Houve nos últimos anos grandes mudanças de comportamento familiar no Brasil, bem como no resto do mundo. Como veremos nos parágrafos a seguir, mudaram não somente as práticas das pessoas, mas também a noção do que é normal e aceitável. Tornou-se aparente que não existe um padrão universal de evolução familiar. Fatores sociais – de religião, classe social, tradições regionais e, em particular, de legislação e políticas sociais – explicam grandes variações, mesmo entre territórios geograficamente próximos. Ao mesmo tempo, observando essas mudanças, os cientistas sociais passaram a reconhecer que cada um deles formula suas análises conforme o lugar e o momento histórico em que trabalha. Ao fitar a família enquanto objeto de análise sociológica e antropológica, propomos ao longo deste capítulo assumir uma perspectiva crítica diante não somente da tremenda variedade de atitudes e práticas que poderíamos incluir na categoria *família*, mas também diante das ferramentas analíticas dos próprios pesquisadores.

* Doutora em Sociologia. Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

** Doutora em Antropologia Social.

1. O legado do século XIX: Os primeiros estudiosos visam entender a evolução e a natureza da família humana

Conforme Friedrich Engels (1884), a sociologia da família só começa na segunda metade do século XIX. Até então, a forma patriarcal de família, tal como descrita nos *Cinco Livros de Moisés*, era admitida sem reservas como uma instituição natural e eterna, semelhante inclusive à família burguesa novecentista. Engels cita *O direito materno*, obra do jurista Johann Bachofen (1861), como uma primeira reflexão sociológica sobre a família. Nesta, a partir de dados garimpados na literatura clássica antiga, o jurista havia formulado a teoria do matriarcado – uma época no início da humanidade em que as mulheres, vivendo num tipo de promiscuidade primitiva, não sabiam quem eram os pais de seus filhos e, assim, tinham domínio absoluto sobre a jovem geração. Bachofen ponderou que teria sido o avanço da religião o fator responsável pela transformação da vida familiar que desembocou milênios mais tarde na monogamia patriarcal (o casamento estável entre um homem e uma mulher, o homem tendo autoridade prioritária). Por outro lado, para Engels, coerente com sua concepção materialista da história, o fator principal da mudança teria sido uma modificação dos meios de existência – da forma de produzir alimentos, moradia e de organizar a vida econômica. Os dois analistas tinham em comum uma perspectiva evolucionista em que procuravam entender as fases de desenvolvimento da humanidade, classificando as formas familiares em mais e menos avançadas.

Hoje, muitos elementos dessas análises já caducaram. Arqueólogos nunca encontraram evidências para apoiar a tese do matriarcado primevo. A ideia de uma evolução unilinear da humanidade – postulando que todos os povos seguem uma mesma trajetória, passando pelas mesmas fases de desenvolvimento – também foi desmentida pelas evidências. A tendência de reduzir toda a mudança a um só fator (*ou* a religião *ou* os meios materiais de existência) tem se mostrado pouco adequada à extrema complexidade das sociedades humanas. As interpretações desses primeiros sociólogos da família refletiam os preconceitos do contexto em que viviam – a Europa vitoriana. Enalteciam sua própria forma familiar (monogâmica patriarcal) como o apogeu da civilização, e classificavam

tudo que desviava desse modelo como resquício de uma época mais primitiva. Entretanto, essas primeiras pesquisas tiveram o mérito de arrancar “a família” da fixidez dos debates teológicos, de algo dado por Deus ou pela natureza, e apresentá-la como algo variável que se redefine conforme as circunstâncias históricas.

No final do século XIX e início do século XX, os pesquisadores começaram a sair de seus gabinetes para ensaiar novas metodologias para o estudo da família. Em vez de trabalhar com lendas e literatura antiga, agora organizavam expedições para chegar em lugares afastados dos grandes centros. Passando a aprender a língua e a conversar com os povos que pesquisavam, realizaram as primeiras pesquisas etnográficas. Os norte-americanos tinham seu campo em geral *perto de casa*, entre povos das reservas indígenas do seu próprio país; os ingleses aproveitavam a extensão do império britânico para viver com povos tribais na Oceania e na África. Usaram a tremenda variedade de dados coletados entre povos exóticos para questionar preconceitos morais e mesmo crenças científicas de suas próprias sociedades (MALINOWSKI, 1929). Nos anos de 1950, o antropólogo francês Lévi-Strauss (1966) fez um balanço das pesquisas realizadas até então. Citou inúmeros exemplos etnográficos para mostrar que o comportamento humano não podia ser reduzido a um só modelo. Contradizendo as visões evolucionistas, demonstrou que não era possível prever a forma familiar conforme o grau de avanço tecnológico do grupo. E rebatendo visões naturalistas, insistiu que estudar a família humana à luz da biologia animal acrescentaria pouco à compreensão dos comportamentos sociais. A linguagem, capacidade específica ao ser humano, introduzia uma dimensão simbólica na cultura humana que criava uma ruptura em relação a qualquer determinismo biológico.

2. Meados do século XX: visões funcionalistas da família

Enquanto os primeiros estudiosos procuravam distinguir o natural do cultural na família humana, uma segunda geração se debruçava sobre a especificidade histórica das dinâmicas familiares nas *sociedades complexas*, na Europa e na América do Norte. Recorria-se à abordagem funcionalista, segundo a qual a família era vista como um subsistema do sistema social, e procurava-se entender quais

necessidades (sociais, psíquicas e físicas) ela preenchia. Para cientistas sociais da época, os camponeses com suas famílias extensas representavam o *tradicional*. Ao sofrer os efeitos da urbanização e de um regime de trabalho assalariado, a família dos migrantes teria ficado praticamente sem funções, pois, na cidade, havia escolas, empresas, igrejas, polícias que desempenhavam as várias funções que a família tinha cumprido no interior.

T. Parsons (1955), a partir de suas análises entre famílias norte-americanas urbanas da época do pós-guerra, afirmava que a família moderna, apesar de seu tamanho reduzido e sua esfera de atividades limitada, ainda tinha um papel social fundamental a preencher. Arguia que essa unidade conjugal e nuclear, estruturada em torno de um casal legalmente casado e seus filhos, tendo o pai como provedor e a mãe como dona de casa, propiciava um clima de afeto intensivo, ideal para a adequada preparação de seus membros para a vida social. Devia garantir a socialização primária de crianças (permitindo que elas se tornassem indivíduos integrados da sociedade); e devia servir para estabilizar a personalidade dos adultos (na ausência de ritos de passagem, era a experiência de m/paternidade que representava a entrada na vida adulta).

No Brasil, cientistas sociais, seguindo uma linha de análise semelhante, recorreram à obra de Gilberto Freyre (1933) para construir uma imagem da família tradicional brasileira. A partir de dados colhidos principalmente na zona açucareira nordestina, com ênfase na monocultura latifundiária e escravocrata do período colonial, esse antropólogo e historiador tinha descrito como pessoas de todo o espectro social – desde esposas e filhos até escravos domésticos e agrícolas – se agrupavam em torno do imenso poderio feudal dos senhores rurais. Era no interior dessa casa-grande que se organizava a produção, o trabalho, a política, a religião, a educação e a vida familiar de toda a sociedade, sempre sob o controle do patriarca. Os cientistas sociais dos anos de 1950 e de 1960 traçaram uma linha de evolução entre essa família extensa patriarcal e a família conjugal nuclear na época moderna, postulando uma progressiva *perda de funções*. Os arranjos domésticos que não cabiam dentro desse esquema analítico eram vistos como inconsequentes, sintoma da *massa amorfa* dos sem-família.

Apesar dos valiosos aportes, há hoje várias objeções a esse tipo de abordagem. Nos últimos anos, novas pesquisas históricas rea-

lizadas na Europa, nas Américas e em outras regiões do mundo têm revelado uma variedade de tipos familiares “tradicionais”. No Brasil, tornou-se evidente, a partir da análise dos primeiros censos demográficos realizados no século XIX, que a maioria das pessoas não vivia dentro de uma “casa-grande”. A cafeicultura de São Paulo e a mineração de Minas Gerais trazem exemplos de situações que impuseram outras lógicas de organização doméstica em que as famílias eram pequenas (4 a 5 pessoas), muitas vezes chefiadas por uma mulher (até 40% em certos bairros urbanos), e onde o casamento legal era privilégio de uma minoria. Nem extensas, nem nucleares, boa parte das dinâmicas familiares que povoam a história brasileira não se enquadram no “modelo patriarcal tradicional” (CORRÊA, 1982). E, como veremos a seguir, a grande variedade de modelos familiares que aparecem ao longo da história não converge para um único modelo *moderno*.

3. A segunda metade do século XX: Mudanças profundas nas práticas e percepções de família

Enquanto os pesquisadores estavam localizando os processos que teriam produzido “a” família moderna, a segunda metade do século XX trouxe mudanças que complicariam muito esse modelo. Seria impossível exagerar a importância das conquistas legais das mulheres no âmbito dos direitos civis (SCAVONE, 2001; MACHADO, 2001). No Brasil, por exemplo, no início do século XX, a mulher casada era considerada praticamente como igual às crianças. Não tinha liberdade de ir e vir, não tinha direito de possuir propriedade, não podia votar nas eleições. Seu marido detinha a autoridade para decidir tudo o que acontecia na sua vida e na vida dos filhos. Em princípio, não podia nem sequer sair de um casamento que lhe desagradava, pois não existia separação legal. Mas, com o tempo, as mulheres brasileiras, como as do resto do mundo, foram gradativamente ganhando seus espaços (o direito ao voto na década de 1930, o direito ao divórcio na década de 1970)¹ até a instauração de sua plena igualdade legal na Constituição de 1988. Desde a reabertura democrática do fim dos anos de 1970, o movimento feminista luta para efetivar esses direitos no dia a dia das mulheres. Promove políticas sociais que garantem serviços de saúde reprodutiva acessível

¹ Lei 6.515/77.

a toda a população. Organiza campanhas e leis para o combate à violência doméstica (a recente *Lei Maria da Penha* é um exemplo; ver DEBERT; GREGORI, 2008)². E, para o grande contingente de mulheres que trabalham fora do lar, almeja oportunidades iguais e condições dignas incluindo creches de qualidade e escolas de turno integral para seus filhos.

As crianças também mudaram radicalmente de *status* ao longo do século XX (RIZZINI, 1997). Até poucos anos atrás, representavam uma parte não negligenciável da força de trabalho, recebiam sua educação como aprendizes, e traziam uma contribuição à renda familiar. As campanhas contra o trabalho infantil surtiram efeito na maioria dos países ocidentais, limitando o ingresso num emprego regular ao fim da adolescência. Ao mesmo tempo, houve uma tremenda expansão da educação escolar, garantindo o acesso universal à educação fundamental, e multiplicando astronomicamente o número de estudantes inscritos nos níveis superiores de ensino. No Brasil, as conquistas receberam um grande impulso do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que declarou o bem-estar da criança e do adolescente como *prioridade absoluta* para a família, a comunidade, a sociedade em geral e o Poder Público.

Além da evolução de leis e mudanças de mentalidade, alavancadas em grande medida por movimentos sociais, devemos lembrar mais um fator que teve grande impacto sobre a vida familiar nessa segunda metade do século XX: as descobertas da medicina e da biociência. Já na década de 1960, a pílula anticoncepcional começou a ser comercializada, contribuindo para a consolidação de uma noção de sexualidade independente da concepção/reprodução. Em 1978, com o nascimento do primeiro bebê de proveta, ficou evidente que relações sexuais não eram o *sine qua non* da concepção. Com a *bar-riga de aluguel* tornou-se possível duas mulheres (uma com o óvulo da outra implantado no seu útero) serem parceiras na procriação de um filho. E, com as cirurgias transexuais, as autoridades estatais estão procurando maneiras para classificar aquele pai que passou a

² A Lei nº 11.340 contra a violência doméstica e familiar, sancionada em agosto de 2006, recebeu o nome de “Maria da Penha”, em honra da mulher que ficou paraplégica depois de receber um tiro de revólver do marido. Foi preciso quase duas décadas de militância, com repercussões internacionais, antes de o agressor ser punido.

ter um sexo feminino legal. As bases da procriação *natural* – o casal exclusivamente heterossexual, a sequência inevitável das gerações, e a complementaridade sexual dos genitores – se revelaram mais frágeis do que os primeiros pesquisadores tinham imaginado.

As mudanças na vida familiar se tornam particularmente aparentes quando consideramos recentes dados censitários. A seguir, podemos ver o que esses dados nos revelam no caso brasileiro (BRASIL, 2008).

Hoje, a vida familiar é menos ancorada no casal. No Brasil contemporâneo, levemente mais da metade das unidades domésticas no Brasil é do tipo casal com filhos. Enquanto o número de famílias conjugais tem diminuído regularmente desde os anos de 1970, as *famílias monoparentais* – compostas apenas pela mãe ou apenas pelo pai e seus filhos – têm aumentado a um ritmo intenso. Assim como aconteceu nas últimas décadas em outros países, no Brasil nota-se particularmente um aumento do número de famílias monoparentais chefiadas por mulheres com filhos (de 15,8% do total de famílias em 1996 para 18,1% em 2006). É nas zonas metropolitanas do Nordeste que se assiste ao aumento mais importante deste tipo de família. O crescimento da proporção de domicílios chefiados por mulheres guarda estreita relação com o aumento da participação feminina no mercado de trabalho. As mulheres cônjuges, hoje, contribuem para quase 40% da renda familiar. Também aumenta o número de famílias que identificam uma mulher como sua principal responsável, mesmo com a presença do cônjuge.

Diminui a importância do casamento legal. O reconhecimento de novos arranjos familiares, particularmente nas classes médias, é marcado pela legalização do divórcio no Brasil em 1977. A partir de então, não só o número de divórcios aumenta ao longo das próximas décadas, mas também o de recasamentos. Isto origina as *famílias recompostas*, caracterizadas pela convivência do casal com crianças oriundas de uniões anteriores que terminaram por divórcio ou viuvez.

Enquanto o número de separações e divórcios legais aumentou, diminuiu a preferência pela união civilmente legalizada no Brasil. Os dados censitários revelam que, nas últimas quatro décadas do século XX (1960-2000), entre as pessoas de 15 anos de idade ou mais que viviam em casal, houve uma grande queda na proporção de *legalmente casados*, passando de 93,5% para 71,4%. Ao mesmo tempo, as *uniões consensuais* (aquelas em que não há nenhum tipo

de cerimônia, seja civil ou religiosa) cresceram de 6,5% para 28,5% do total de uniões.

As famílias são menores. Há mais pessoas vivendo sozinhas, e mais casais sem filhos. O tamanho da unidade doméstica passou da média de 3,6 pessoas em 1996 para 3,2 em 2006. Da mesma forma, a taxa de fecundidade diminuiu de uma média de 5,8 filhos por mulher nos anos 1970 para 1,83 em 2007. Essa diminuição se observa em todas as faixas de rendimento. Porém, o número de filhos decresce ainda mais à medida que aumenta a renda de família.

Esse perfil demográfico da atual família brasileira reflete tendências globais (THERBORN, 2006). Nos países do hemisfério norte, a taxa de casamento caiu de forma dramática nos últimos quarenta anos. O divórcio deu um salto, triplicando e até, em certos países, quadruplicando nesse mesmo período. Quanto à importância da legalização do casamento, há divergências interessantes. Vemos, por exemplo, que existe uma alta incidência de nascimentos fora do casamento nos países nórdicos da Europa (em torno de 50% de todos os nascimentos). Nesses países, aliado à prosperidade econômica generalizada, um eficiente sistema de previdência que, há tempo, não faz distinção entre filhos *legítimos* e *ilegítimos*. O fato de a grande maioria de jovens de 15 anos, nascidos ou não de um casamento legal, ainda morar com ambos os pais sugere que há muitos casais estáveis que simplesmente não acham importante legalizar sua união. Observamos também nos Estados Unidos uma alta taxa de nascimentos fora do casamento. Entretanto, nesse caso, o fenômeno parece particularmente acentuado nas camadas de renda inferior que vivem numa situação de desamparo econômico e falta de cobertura previdenciária adequada. Aqui, ao contrário da situação no Norte da Europa, é elevada a taxa de filhos que não moram com ambos os pais, o que indica uma acentuada instabilidade conjugal. Finalmente, nos países meridionais da Europa (Espanha, Portugal, Itália) há um número relativamente reduzido de crianças nascidas fora do casamento – reflexo, possivelmente, da influência religiosa associada a uma moralidade familiar conservadora.

Em todo caso, devemos lembrar as limitações dos dados demográficos, baseados geralmente em um só momento de um só domicílio artificialmente isolado. Essas estatísticas não captam a dinâmica das relações entre pessoas morando em casas separadas, porém no mesmo pátio. Tampouco retratam o intercâmbio cotidiano

que pode ocorrer entre parentes que moram no mesmo bairro. Para pensar tais dinâmicas – dentro e entre as diferentes unidades – é necessário lançar mão de perspectivas analíticas diversas.

Sensibilidades no seio da família contemporânea

A partir dos anos de 1960, uma nova escola de historiadores começa a rever suas hipóteses sobre a *família moderna*. A particular configuração de normas que regem as relações da família conjugal e nuclear aparece agora não como unidade natural ou reflexo automático do progresso, mas antes como produto de um complicado emaranhado de forças sociais, econômicas e políticas. Investigando a história europeia, da época medieval até o início do século XIX, Philippe Ariès (1960) tem como hipótese central a transformação da sociedade tradicional pela gradativa polarização da vida social em torno de uma nova família, constituída pelo casal neolocal (em residência própria) e filhos, e caracterizada pela intensidade emocional. Em contraste aos antigos casamentos arranjados, esperava-se a cumplicidade/amizade entre os cônjuges; atenuando a rigidez das antigas hierarquias, recomendava-se uma maior intimidade afetiva entre pais e filhos.

François Singly (1993) atualiza a proposta de Ariès, ao examinar as sensibilidades no seio da família francesa contemporânea. Chama atenção para o fato de que, já a partir dos anos de 1960, muitas das antigas responsabilidades familiares foram aliviadas pelas políticas do Estado-Providência através de diferentes subsídios (abonos pecuniários para dependentes, crianças e velhos) e serviços (como creches, ou ainda centros de lazer e atividades de verão para os filhos de mães e pais que trabalham fora de casa). A unidade familiar perde algo de seu caráter corporativo. Agora, é valorizada como ambiente de relacionamento afetivo onde a interdependência permite a cada um se descobrir enquanto indivíduo, definir ele mesmo seus pertencimentos, e criar uma identidade pessoal independente da que outros tentam lhe impor. Em outras palavras, a família é valorizada enquanto um espaço de vida íntima, voltado para a autonomização e individualização das pessoas.

A socióloga francesa Martine Segalen (1995) adota outra perspectiva, procurando entender as novas configurações familiares que ocorrem à medida que o casamento perde sua centralidade. Conforme essa perspectiva, a fragilidade das uniões conjugais, característica

da época moderna, vem acompanhada pela “co-longevidade das gerações” – mudança trazida pelo aumento da expectativa de vida proporcionada por avanços da medicina. Em razão dessas mudanças, Segalen propõe uma análise centrada na “perpetuação familiar”, que tem como foco central as relações intergeracionais. Constata a recrudescência da “coabitação” (jovens adultos que continuam a morar na casa dos pais) e re-coabitação (quando voltam a morar com os pais, muitas vezes por causa de divórcio ou desemprego). E observa que, mesmo quando a nova geração mora em casa própria, a família extensa continua a ter grande importância. Frente ao anonimato da vida urbana, é através dos laços de família que os indivíduos organizam seus momentos de lazer e de sociabilidade, e é nessas relações que encontram os alicerces da identidade e do pertencimento social.

Nessa última linha de análise, a família é subsumida na noção englobante de *parentesco*, definido como: o conjunto de pessoas ligadas pela filiação (biológica ou adotiva) ou pelo casamento (legal ou informal), ou por formas ritualizadas de amizade que estabelecem entre si conexões duradouras e afetivamente intensas, e que se reconhecem em função de direitos e deveres recíprocos, criados principalmente pela presença de crianças nascidas ou criadas por elas. Trata-se de um conceito analítico que permite pôr em valor muitas das relações que eram ignoradas ou discriminadas em gerações anteriores: entre pais e filhos adotivos, entre parceiros homossexuais, entre padrastos e enteados...

Reprodução e desigualdade

No Brasil, a grande desigualdade da distribuição de renda torna relevante uma abordagem analítica que põe em relevo a possibilidade de lógicas familiares alternativas conforme as condições de vida. Lembremos que, em 2006, ainda 20% da população brasileira – ou seja, 36 milhões de pessoas – vive abaixo da linha de pobreza (com rendimentos per capita de menos de 1/2 salário mínimo), um quarto da população é considerada funcionalmente analfabeta e, não obstante uma leve melhora, a diferença entre ricos e pobres continua a ser uma das mais acentuadas do mundo.

P. Bourdieu (1994), procurando entender como a família participa da perpetuação da ordem social, cunhou uma teoria sobre a reprodução que se adequa particularmente bem à sociedade de classes. Pro-

cura entender como interagem as “estruturas objetivas” (distribuição do capital, oportunidades institucionalizadas nas escolas, empregos, etc.) e as “disposições subjetivas” inculcadas nos indivíduos através da educação familiar e escolar. Através da comparação entre pessoas da grande burguesia, famílias camponesas e proletárias na França, mostra como as famílias lançam mão de estratégias diferentes (de investimento escolar, de transmissão de patrimônio, de padrões de casamento) para garantir a perpetuação do seu lugar na hierarquia social. Aplica esse esquema analítico à crítica da instituição escolar, sugerindo que, apesar de propor uma educação igualitária, não compensa a falta de capital social (como, por exemplo, conexões com pessoas influentes) e simbólico (diplomas de escolas prestigiadas, hábitos de consumo cultural, atitudes corporais) que criam barreiras à ascensão dos estudantes mais pobres.

Enfocando a relação entre condições materiais e vida familiar, pesquisadores brasileiros têm levantado a hipótese de que existem dinâmicas familiares distintas conforme a classe social. Por exemplo, pesquisas sobre vida familiar em grupos populares urbanos sublinham a importância das redes de ajuda mútua que servem para aproximar não somente pessoas de gerações diferentes (avós, filhos, netos), mas também parentes colaterais (relações entre irmãos ou entre primos). Os membros dessa parentela podem ser acionados para diversos tipos de ajuda – fornecer um quarto, emprestar dinheiro, mediar um emprego, cuidar de filhos. Em muitos bairros, a própria disposição das moradias – frequentemente puxadas de outra casa ou implantadas no pátio de algum amigo ou parente – é uma indicação da interdependência dos diferentes núcleos familiares. Analistas falam de um modelo *relacional* de família em que as relações são regidas por uma lógica hierárquica que pressupõe funções e níveis de autoridade nitidamente desiguais, conforme o gênero e geração do indivíduo. Aos homens cabe o papel de provedor, às mulheres o papel de dona do lar e cuidadora dos filhos. O todo seria regido por um espírito de reciprocidade que favorece o bem-estar da família como um todo (SARTI, 1995).

Esse modelo é contrastado a um outro, tido como mais comum entre as classes médias onde, conforme o padrão neolocal da *família moderna*, o casal tende a viver numa moradia própria, afastada de outros parentes. No seio dessa família, rege um ideário igualitário em que se valoriza o trabalho feminino profissional e espera-se do

homem um maior envolvimento nas tarefas domésticas assim como nos cuidados com as crianças. O *projeto familiar*, justificando um enorme investimento na educação dos filhos, continua importante. Mas o êxito futuro é pensado não em termos de benefício para o grupo familiar e sim em termos da plena realização dos filhos enquanto indivíduos (SALEM, 2007).

Não obstante a riqueza dessas abordagens, pesquisas subsequentes demonstraram as limitações de modelos calcados exclusivamente no fator de classe. Em primeiro lugar, não existe uma correspondência mecânica entre renda e valor familiar. Em certos aspectos, as famílias das classes altas, com sua lógica corporativista, antes de exibir um arranjo *moderno*, parecem se aproximar mais da lógica hierárquica tida como típica das classes populares. E, ao olhar para a divisão sexual de trabalho doméstico, observa-se que o *casal igualitário* das camadas médias não difere tanto de seus vizinhos aparentemente mais conservadores. Mesmo com o apoio de uma empregada doméstica, as mulheres continuam a se ocupar dos afazeres domésticos e a ser as principais responsáveis pelo cuidado dos filhos. Além do mais, diferenças entre regiões apontam para a importância de fatores tais como religião e tradição cultural que podem se sobrepôr às diferenças de classe (DUARTE, 2008).

Ao introduzir o fator *tempo*, que leva em consideração mudanças nas condições de vida, vemos que qualquer *modelo* que postulamos pode se tornar rapidamente superado. Por exemplo, muitas das pesquisas etnográficas em famílias de grupos populares brasileiras foram realizadas nos anos de 1970 e início dos anos de 1980. Naquela época, o mercado de trabalho estava em expansão, dando possibilidades de integração social e até de mobilidade social. Observadores sugerem que, diante da precarização das condições de vida das duas décadas seguintes (devido ao ajuste estrutural, à despolitização dos *problemas sociais* e à fragmentação das políticas sociais), as redes de solidariedade familiar podem ter perdido parte de sua eficácia como amortecedora de crises (CARVALHO; ALMEIDA, 2003). Enfim, em todas as classes, as mudanças estruturais agem para transformar o relativo status de cada um no jogo de interdependências. A ampliação ou retraimento do mercado de trabalho favorece ora homens, ora mulheres, modificando a relação de poder entre os cônjuges. A implementação variável de direitos trabalhistas que provoca uma flutuação no número de idosos aposentados pode modificar sensi-

velmente as relações de dependência entre sucessivas gerações. E políticas episódicas de habitação que facilitam a aquisição da casa própria podem favorecer certos momentos na trajetória de um grupo familiar, criando disparidades entre irmãos e primos (PEIXOTO; SINGLY; CICCHELLI, 2000).

A moralização das famílias

Pesquisadores trabalhando na linha de Michel Foucault (1977) nos ajudam a aprofundar nossa reflexão sobre reprodução e desigualdade. Comentando a proliferação de mendigos, prostitutas e crianças abandonadas nas cidades europeias do século XVIII, essa perspectiva desenvolve uma análise sobre a falência das antigas técnicas de governo. Considera-se que, junto com o Estado moderno, em vez da repressão pura e simples, surgiram novas tecnologias *sedutoras* de poder, calcadas nos saberes especializados de pedagogos, juristas e médicos capazes de exercer um controle *disciplinador* sobre os comportamentos individuais. Nesse processo, a criança foi uma peça-chave. Em nome da fragilidade das crianças, formou-se uma aliança entre as incipientes forças higienistas e as mães de família (DONZELOT, 1977). Cabia às donas do lar combater as formas de sociabilidade insubmissa, tirando seus maridos da taverna e seus filhos da rua. A necessidade de educar a criança e prepará-la para o futuro fez com que seus pais virassem as costas às antigas sociabilidades (da rua, do parentesco extenso), entregando-se à privacidade do lar e seu complemento, a escola. A nova visão da família tornou-se brasão da burguesia, legitimando uma distinção que se ostentava tanto na organização material da residência quanto no estilo de relacionamento. A valorização da intimidade – o lar doce lar – e os novos padrões de conforto doméstico se somaram para acentuar o contraste entre o modo de vida das camadas abastadas e o do povo.

A partir da década de 40 do século XIX, as leis de proteção à infância surgidas na França organizaram progressivamente uma transferência de soberania da família *moralmente insuficiente* dos pobres para um corpo de especialistas. A criança passa assim a ser um tipo de *refém*. A norma estatal coloca a família diante da obrigação de reter e vigiar seus filhos, se não quiser ser, ela própria, objeto de vigilância. A nova configuração doméstica mina o poder patriarcal, tornando a vida doméstica permeável a vetores de vigilância pública.

Entretanto, este processo vem acompanhado de novas obrigações da parte do Estado em relação à infância pobre. Reconhecendo a ineficácia da institucionalização das crianças pobres, o Estado procura melhorar as condições no seio das famílias de classes populares para garantir a adequada socialização de futuras gerações. Hoje, por exemplo, observa-se que, na França, os trabalhadores sociais conseguem se apoiar em serviços públicos para encontrar apartamentos arejados para famílias desabrigadas, empregos para pais *ociosos*, tratamento para mães alcoólatras e centros de lazer que fornecem atividades educativas para seus filhos durante os feriados escolares.

No Brasil, a formação de um corpo de especialistas para o atendimento ao *menor* acontece mais tarde – a partir do começo do século XX, especialmente com a promulgação do primeiro Código de Menores de 1927. Medidas sedutoras também foram mais lentas a se instalar. Ainda hoje, a rede escolar é insuficiente para atender às necessidades educativas de crianças (especialmente em idade pré-escolar) em turno integral. Se, em 2006, a *Bolsa Família* já alcançou onze milhões de famílias, devemos lembrar que representa um aporte mensal modesto de, no máximo, em torno de R\$ 100,00 por família. Observadores críticos sugerem que o resultado dessas políticas de família é, antes de tudo, a privatização de preocupações sociais, isto é, a responsabilização individualizada das famílias pelo enfrentamento da vulnerabilidade e da precariedade das condições de vida (KLEIN, 2005).

Por outro lado, a *moralização* da pobreza não é incomum; por exemplo, quando os termos *desestruturado* ou *desorganizado* são usados para descrever famílias caracterizadas pela ausência paterna ou a chefia feminina, especialmente em se tratando de populações desfavorecidas ou minorias étnicas (CARDARELLO, 1998). Igualmente preocupante é o preconceito com diferentes formas de *circulação de crianças* também comum nessas populações (FONSECA, 1995). Nessa prática, em que uma série de famílias cuidadoras participa da criação e socialização da nova geração, não é raro encontrar crianças que falam de duas ou mais mães. Podem incluir, além da mãe biológica, diversas mães de criação tais como uma avó, uma madrinha, uma madrasta ou mesmo uma vizinha. Para descrever essa multiplicidade de *mães* e *pais*, cientistas sociais cunharam o conceito de *pluriparentalidade* (LEGALL; BETTAHAR, 2001). É interessante observar que hoje, com o aumento do divórcio e recasa-

mento de seus pais, jovens das camadas médias também transitam entre diversas casas da família. Entretanto, enquanto que para as camadas médias e altas tal comportamento é cada vez mais aceito como parte da família moderna, continua a ser visto como fonte de problemas para as crianças de famílias pobres.

Sexualidade e população

Segundo Foucault (1977), a preocupação malthusiana que associa a explosão populacional à pobreza servia historicamente para justificar a intervenção do Estado no que há de mais íntimo das pessoas: a vida sexual e procriativa. Durante boa parte do século XIX, moralistas imaginavam uma relação direta entre a *sexualidade desregrada* das *classes perigosas* (e.g. proletárias), a explosão demográfica e o abandono de recém-nascidos na roda dos expostos. Posteriormente, junto com o desenvolvimento das ciências acadêmicas, o debate se sofisticou. Uma vertente malthusiana de análise continuava a ver a pobreza como consequência do crescimento descontrolado de nascimentos. Outra tendência afirmava que a redução do número de filhos dependia antes de uma melhoria nas condições de vida e o aumento subsequente das chances de sobrevivência de todos os filhos. De uma forma ou de outra, constatam-se desde o século XVIII orientações nacionais que oscilam entre políticas natalistas (que associam o crescimento populacional com a força da nação) e políticas de controle de natalidade (que associam a contenção populacional com a prosperidade) (SCOTT, 2004).

No Brasil, ideias neo-malthusianas apareceram na cena política nos anos de 1960, quando organizações internacionais passaram a condicionar a ajuda econômica ao esforço, nas políticas nacionais, de controlar a chamada *explosão demográfica*. Com essas políticas, a esterilização feminina, apesar de sua natureza invasiva e irreversível, se tornou o método contraceptivo mais praticado entre mulheres brasileiras. As repetidas campanhas pelo controle de natalidade foram muito criticadas não só por causa de seu caráter autoritário, mas também porque desviavam energia dos problemas básicos que as mulheres enfrentavam, tais como a falta de informação, o acesso limitado a uma contracepção reversível sem riscos e o aborto clandestino.

Cabe lembrar que o aborto é ilegal no Brasil, a não ser nos casos de estupro ou quando a vida da mulher está em perigo³. A maioria

³ Art. 124 a 128 do Código Penal, Lei 2.848, de 1940.

esmagadora dos abortos são realizados ilegalmente no setor privado. As estimativas mais recentes variam de 730 a 940 mil abortos anuais desde os mais seguros, praticados em clínicas privadas, àqueles praticados em casa com a ajuda de remédios e métodos tradicionais (BERQUO, 2003). Calcula-se que os abortos inseguros são responsáveis por até 9% da mortalidade materna no País. Observa-se, nas pesquisas, que a frequência dos abortos (bem como da escolha da esterilização por parte de muitas mulheres pobres) se relaciona com a falta de acesso, nos serviços públicos, a métodos contraceptivos adequados para a população mais pobre.

No decorrer dos últimos séculos, a sexualidade tem preocupado também a medicina sanitaria. Já no século XIX, médicos constatarem a associação entre o ato sexual e certas pragas (e.g., sífilis e gonorreia, conhecidas desde então como doenças venéreas). Assim, para controlar epidemias, procuraram maneiras de coibir certos comportamentos sexuais. Cem anos depois, com o surgimento da AIDS nos anos de 1980, as atenções investidas na vida sexual são redobradas. Agora, o intuito de intervenção não é tanto reprimir quanto disciplinar as atividades sexuais, com ênfase na prevenção de doenças e de gravidezes indesejadas.

Entretanto, as pessoas – à procura de um parceiro afetivo ou de uma experiência individual voltada para a realização de si – têm suas próprias concepções que nem sempre coincidem com as dos governantes. Nos anos de 1990, um leve aumento no número de jovens mães entre 15 e 19 anos no Brasil deu origem a pronunciamentos alarmistas. Entretanto, a partir de 2000 o número de gravidezes na adolescência entrou em declínio (BRASIL, 2008). Pesquisas qualitativas recentes que se debruçaram sobre o assunto sugerem que meninos e meninas começam a namorar em torno de 15 anos de idade, seguindo pouco tempo depois para a primeira experiência sexual (na média, um ou dois anos mais cedo para meninos que para meninas). Apesar do surgimento nos anos de 1980 do costume de *ficar* (um flerte, durante festas ou em bailes, que não representa nenhum compromisso de relacionamento posterior), os jovens em geral continuam a valorizar o namoro que, seguindo os moldes tradicionais, pressupõe um engajamento afetivo duradouro. Ao escutar os próprios sujeitos, aprendemos que essas gravidezes são em geral fruto de namoro e, especialmente entre as jovens de origem modesta, apesar de terem como consequência o afastamento

da escola, são frequentemente acolhidas com satisfação, como evento que abre a vida para o *status* adulto. Observa-se certa diferença de comportamento entre jovens conforme as condições sociais: meninas com pouca escolaridade tendem a começar a vida sexual mais cedo; apesar da maioria dos jovens usar proteção desde a primeira relação, essa proporção aumenta com a escolaridade da mãe. Entretanto, em relação a gerações anteriores, há uma relativa aproximação de comportamentos entre setores sociais (HEILBORN; AQUINO; KNAUTH; BOZON, 2006).

Finalmente, cabe destacar que, em décadas recentes, as formas não procriativas de sexualidade ganharam grande visibilidade e certa legitimidade. Em particular, novos debates deram ensejo ao movimento que viria a se consolidar sob a sigla GLBTT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais) junto com a contestação da norma heterossexual de família. Na virada do milênio, encontram-se debates em torno da possibilidade da parceria civil – ou seja, o reconhecimento legal da vida conjugal de duas pessoas do mesmo sexo – ao mesmo tempo que começam a ser concedidas, não sem resistências, as primeiras adoções para casais homossexuais (HEILBORN, 2004, GROSSI; UZIEL; MELLO, 2007).

Ao todo, os diversos estudiosos observam que a família, enquanto princípio coletivo de construção da realidade, continua central na vida social e afetiva das pessoas. Desde a carteira de identidade e as folhas de imposto, em que o nome de família ajuda a *localizar* o cidadão, até os juizados de infância onde as autoridades cobram das famílias a socialização adequada da nova geração, o Estado lança mão da unidade familiar para organizar a vida social da nação. Um bom exemplo disso se encontra na lei 10.317/2001 que, em nome do direito ao reconhecimento paterno, inclui o exame de DNA entre os serviços de assistência judiciária gratuita (FONSECA, 2005). Por outro lado, apesar da diversificação de formas familiares, a noção de família permanece uma referência fundamental para a grande maioria. Basta olhar para o trabalho simbólico investido no fortalecimento da rede de parentesco: as festas de aniversário e casamento que reúnem (e revelam) periodicamente os *parentes*, o batismo de recém-nascidos que frequentemente põe em relevo um nome dos antepassados, os ritos cotidianos de telefonema e visita que estreitam o círculo dos mais íntimos. É no entrecruzamento dessas forças institucionais e desses investimentos individuais – es-

paços nos quais a família é criada e recriada – que o cientista social constrói sua análise.

Referências

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. São Paulo: Zahar, 1981 [1960].

BERQUÓ, E. (Org.). **Sexo e vida**: panorama da saúde reprodutiva no Brasil. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Oeiras: Celta, 1997 [1994].

BRASIL. IPEA. **PNAD 2007: Primeiras análises** (Demografia e Gênero). Comunicado da Presidência nº 11. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre a criação do Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF, 1990.

CARDARELLO, Andréa Daniella Lamas. A transformação do internamento “assistencial” em internamento por “negligência: tirando a cidadania dos pais para dá-la às crianças”, **Ensaio FEE**: Revista da Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, Porto Alegre, ano 19, n. 2, p. 306-331, 1998.

_____. Sexualidades no Brasil. **Retrato do Brasil, revista Reportagem**, v. 80, n. 5, p. 462-467, 2006.

CARVALHO, Inaiá M. M. de; ALMEIDA, Paulo H. de. Família e proteção social. **São Paulo em Perspectiva**, ano 17, n. 2, p. 109-122, 2003.

CORREA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira. In: _____. **Colcha de retalhos**: estudos sobre a família no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DEBERT, Guita G.; GREGORI, Maria Filomena. Violência e Gênero: novas propostas, velhos dilemas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, p. 165-185, 2008.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980 [1977].

DUARTE, Luiz Fernando; Edlaine de Campos Gomes. **Três famílias**: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2008.

DUARTE, L. F.; HEILBORN, Maria Luiza; LINS DE BARROS, Myriam; PEIXOTO Clarice (Org.). **Família e Religião**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2006.

ENGELS, Frederic. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981 [1884].

FONSECA, Claudia. **Caminhos da adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. DNA e paternidade: a certeza que pariu a dúvida. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 13-34, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. v. 1: Vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978 [1933].

HEILBORN, Maria Luiza (Org.). **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

_____; AQUINO, Estela Maria Leão de; KNAUTH, Daniela Riva; BOZON, Michel. **O aprendizado da sexualidade**: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz (Org.). **Conjugualidades, parentais e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

KLEIN, Carin. A produção da maternidade no programa bolsa-escola. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, 31-52, 2005.

LE GALL, Didier; BETTAHAR, Yamina (Org.). **La pluriparentalité**. Paris: PUF, 2001.

LÉVI-STRAUSS, C. A família. In: SHAPIRO, H. (Org.). **Homem, Cultura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1966.

MACHADO, Lia Z. Family and individualism: contemporary tendencies in Brazil. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4, n. 8, p. 11-26, 2001.

MALINOWSKI, Bronislaw. **A vida sexual dos selvagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983 [1929].

PARSONS, Talcott. The American Family: Its Relations to Personality and to the Social Structure. In: PARSONS; BALES, R. F. (Org.). **Family, Socialization and Interaction Process**. New York: MacMillan, 1955.

PEIXOTO, Clarice Ehlers; SINGLY, F.; CICCHELLI, V. (Org.). *Família e Individualização*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, Ed. Universidade Santa Úrsula, 1997.

SALEM, Tania. **O casal grávido**: Disposições e dilemas da parceria igualitária. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007.

SARTI, Cynthia. **A família como espelho**. São Paulo: Editoras Reunidas, 1995.

SCAVONE, L. Maternidade: Transformações na família e nas relações de gênero. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 47-60, 2001.

SCOTT, Russel P. Família, gênero e poder no Brasil do século XX. **BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 29-78, 2004.

SEGALEN, Martine. Introduction. In: _____; GULLESTAD, Marianne (Org.). **La famille en Europe**: parenté et perpétuation familiale. [S. l.]: La Découverte, 1995.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007 [1993].

THERBORN, Goran. **Sexo e poder**: A família no mundo 1900-2000. São Paulo: Contexto, 2006.

Família e parentesco na sala de aula

Amaury Cesar Moraes

Elisabeth da Fonseca Guimarães

Os estudos sobre a família inspiraram diferentes tipos de explicações para a trajetória das formas familiares existentes. Independentemente de se elege uma dessas trajetórias como a mais confiável, o texto de Claudia Fonseca e Andrea Cardarello deixa claro, logo nos primeiros parágrafos, que a complexidade das sociedades humanas exigiu que o tema fosse analisado a partir de uma variação de critérios, sendo impossível construir um modelo capaz de dar conta dos inúmeros formatos apresentados historicamente pela família.

A sugestão metodológica é o professor elaborar, junto com os estudantes do Ensino Médio, uma linha do tempo, da Antiguidade até os nossos dias, para acompanhar os diferentes formatos e configurações que a família assumiu na História. Os principais momentos apresentados no texto serão tomados como referência para desenvolver análises que extrapolam o tema *família* e estabelecem a interdisciplinaridade com a Literatura, a História, a Filosofia, a Geografia e a Biologia. De cada período é possível expandir a análise a questões que vão além da instituição familiar, explorando conceitos e teorias sobre o desenvolvimento humano. Por exemplo, a teoria do matriarcado, pesquisada pelo jurista Bachofen, a partir da literatura clássica antiga, é um exemplar para se compreender como se constrói o conhecimento científico, e fazer o contraponto entre ciência e senso comum ou entre ciência e literatura. As bases do conhecimento científico sociológico precisam ser fundadas em evidências, fruto de trabalho criterioso de análise e investigação. Nessa linha, as Ciências Sociais apresentam-se de modo enfático nos estudos de Lévi-Strauss, principalmente no que se refere à necessidade de analisar as sociedades humanas a partir de uma perspectiva cultural e não naturalista. As estruturas de parentesco, objeto de pesquisa do antropólogo, também podem ser exploradas pelo professor do Ensino Médio, para mostrar o quanto esse estudo contribuiu para que um novo olhar fosse dirigido às culturas ditas primitivas, livre do preconceito que as colocava comparativamente em patamar inferior às demais. A dimensão simbólica é outra referência que pode ser explorada, a partir de

exemplos do próprio texto, em direção a uma compreensão mais criteriosa da análise da família em diferentes culturas.

A sugestão de se utilizar a linha do tempo não tem um propósito unicamente cronológico. Ao contrário, visa ampliar a análise em direção a questões fundamentais das Ciências Sociais, estabelecer relação interdisciplinar com diferentes conteúdos do Ensino Médio e incentivar nos estudantes uma postura de valorização da análise científica em relação a diferentes conteúdos escolares, principalmente aqueles voltados para as Ciências Humanas, que normalmente dão margem a conclusões especulativas, assentadas no senso comum.

Atendendo à provocação metodológica que estabelece a interdisciplinaridade, principalmente com a História, é possível ser desenvolvida a partir da seleção de pequenos trechos de *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre. A obra permite, hipoteticamente, visualizar a imagem da família tradicional brasileira do período colonial. O autor mostra como a organização da vida social – trabalho, produção, religião, educação – se desenvolvia em torno do poder dos senhores rurais.

Após a análise sociológica dos trechos, o professor incentiva os estudantes a um mergulho no tempo histórico do Brasil Colônia, retratado pelo autor, mediante a dramatização da situação selecionada. Personagens daquela cena social, escravos domésticos, esposas e filhos e o próprio patriarca revelam diferentes condições sociais, a partir de uma hierarquia de poder e de desigualdade. Ainda na sequência dessa atividade, é possível estabelecer a comparação entre as relações sociais de época, retratadas no livro, e as vivenciadas pelas famílias brasileiras na atualidade. A inspiração para esse último período pode ser a música *Família*, de Arnaldo Antunes e Tony Bellotto, interpretada pelos Titãs. A letra, que é conhecida dos jovens, ao se tornar referência para análise sociológica de situações cotidianas, conhecidas e experimentadas pelos jovens do Ensino Médio, assume novos significados.

Para se conhecer um pouco mais os diferentes formatos familiares deste século XXI, nada mais sociológico do que levar os estudantes a refletirem coletivamente sobre a organização familiar daqueles que lhes são mais próximos, ou seja, os colegas de classe e de outras turmas, os vizinhos e amigos. A proposta é de fazer um exercício de pesquisa sociológica, desenvolvida por pequenos grupos de estudantes do nível médio, a partir de orientação criteriosa do professor em relação aos cuidados que essa atividade requer, discutindo com a turma os objetivos, as hipóteses e a conduta dos pesquisadores, no caso, os próprios estudantes. A partir dos resultados obtidos com a investigação, traçar as diferentes estruturas encontradas, inclusive, aquelas que não se enquadram no modelo tradicional – pai, mãe, filhos. Tais configurações, como representativas da organização familiar, são referências concretas para se refletir sobre as transformações ocorridas na composição da família da sociedade contemporânea.

O texto comenta pesquisas que sugerem que as dinâmicas familiares são afetadas pela classe social, pode-se propor aos alunos buscarem em matérias jornalísticas e *sites* como o do IBGE (www.ibge.gov.br), Ipea (www.ipea.gov.br) e Dieese (www.dieese.org.br) dados referentes às diferentes condições em que vivem as famílias brasileiras.

Uma possibilidade interessante de trabalho é solicitar aos alunos a leitura de pequenos trechos do texto de Roberto Da Matta *A família como um valor: considerações não-familiares sobre a família à brasileira* (do livro *Repensando a família brasileira*, organizado por Maria José Carneiro e Silvana G. de Paula), a partir do qual seria solicitado que se organizasse um painel sobre a predominância do familiar e privado sobre o espaço público, no Brasil.

Por fim, uma atividade que pode ser bastante instigante é a de refletir sobre a família e as mudanças que têm ocorrido neste âmbito a partir de um olhar sobre as imagens e fotografias de família. Para tanto, como subsídio ao professor, recomendamos um texto clássico, *A câmara clara: nota sobre a fotografia*, de Roland Barthes e o *Retratos de Família*, de Miriam Moreira Leite.

PROPOSTA DE EXERCÍCIO:

Pesquise e traga, para a sala de aula, imagens de famílias em diferentes épocas. Compare e discuta como as circunstâncias podem condicionar dinâmicas familiares distintas, usando conceitos como os de família patriarcal, família nuclear, casamento e união consensual.

Comente de que maneira, durante o último século, diferentes leis e tecnologias biomédicas influenciaram a evolução de práticas familiares que dizem respeito a gênero e geração.

Capítulo 11

Grupos étnicos e etnicidades

*Antonio Carlos de Souza Lima**
*Sergio Ricardo Rodrigues Castilho***

Introdução

O que faz com que jovens nascidos e habitantes em cidades como Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, Manaus, no Amazonas, ou São Paulo se sintam e se afirmem como indígenas? Sim, estes que são oriundos de famílias que habitam a cidade há duas gerações por vezes, e em matéria de aparência física (isto é, em termos de fenótipo) *parecem* com a juventude regional pobre. São eles os mesmos que ouvem músicas de gêneros musicais os mais variados (fornó, rock, MPB, brega, sertaneja etc.), vão a festas, cinemas e bares com seus colegas, quando têm recursos para isso; estudam em escolas de Ensino Médio ou universidades em que os professores não os reconhecem nem os tratam como diferentes; sendo submetidos à invisibilidade e ao não reconhecimento, seja por escolha própria (para evitar os preconceitos), seja pela ignorância e o preconceito de seus mestres e dos diretores de escolas e universidades; trabalham em alguma ocupação compatível com sua formação, ou estagiam com bolsas de iniciação científica; vestem-se como qualquer jovem regional. Serão eles de fato indígenas?

* Doutor em Antropologia Social. Professor de Etnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

** Doutor em Antropologia Social. Professor da Universidade Federal Fluminense.

Por que famílias extensas de negros, que em outros tempos chamaríamos de camponeses habitantes de regiões as mais variadas do Brasil, que por décadas demandaram direitos coletivos às terras por eles ocupadas, hoje se afirmam como *comunidades remanescentes de quilombos*? Terão eles de fato direito a uma educação?

Perguntas como estas estão na ordem do dia da sociedade brasileira, aparecem na mídia, surgem como debates nos centros de formação acadêmica e de decisão política de nosso País. Mas como entendê-las? Que instrumentais teóricos e que chaves conceituais podemos utilizar para ultrapassar a visão simplista do senso comum que considera manipulação, fruto de interesses espúrios, tudo que não caia nos lugares comuns sobre índios e negros que todos nós aprendemos no dia a dia e muitas vezes nos livros de uma velha educação? Como podemos contribuir formando nossos alunos como cidadãos portadores de uma visão mais aprofundada dos fenômenos sociais, com isso detentores de valores democráticos e pluralistas?

Podemos em alguma medida utilizar uma mesma chave conceitual para procurar entender tais situações? Podemos usar um mesmo marcador de diferença para entender as colônias de imigrantes no Brasil, tão severamente atacadas durante o governo ditatorial de Getúlio Vargas (1937-1945), no que se convencionou chamar de *Campanha de Nacionalização*? E poderíamos somar a estas, situações tão díspares também, como a dos judeus nascidos e criados fora de Israel e que lá jamais viveram? E os ciganos? Poderíamos entender o seu modo de vida e as reações que este suscita com as mesmas perspectivas?

A resposta sociológica é que sim. Os conceitos-chaves que têm sido utilizados para tanto são os de *grupo étnico* e o de *etnicidade*, mais contemporaneamente, assim como já o foram os de minoria e grupos minoritários. Em nosso País, os estudos de fenômenos étnicos têm sido empreendidos pela Antropologia Social. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, além desta disciplina, a Sociologia urbana ou da vida cotidiana, assim como os estudos culturais, têm sido as principais áreas de estudo.

A noção de etnicidade é a chave explicativa que nos sinaliza para os complexos processos de identificação, tanto aqueles pelos quais uma coletividade se diferencia de outras coletividades em seu entorno ou do Estado Nacional, a que está subsumida, quanto aqueles que, partindo de fora desses coletivos, também o considera diferenciado, via de regra, para isso recorrendo a atributos desqualificadores de

sua condição, a estigmas, portanto. Tais coletividades compõem o que denominamos um grupo étnico, e os indivíduos que a eles pertencem como portadores de uma identidade etnicamente diferenciada.

Nesse sentido, etnicidade designa o sentimento de ser portador de atributos distintivos face aos integrantes de outros grupos, atributos estes que são considerados os mais importantes pelos indivíduos que pertencem a um dado grupo. Oscilando, portanto, no largo espectro do estigma imputado por outros e da falta de consciência de sua singularidade, de um lado, ao orgulho e à consciência de sua diferença, de outro, a etnicidade, como marcador de diferença, é um fenômeno de ordem essencialmente cultural. Os grupos étnicos diferem, assim, de classes sociais, grupos de *status*, ordens ou raças. Na medida em que está estreitamente relacionada às questões identitárias, a noção de etnicidade aponta também para os aspectos de redefinição do sujeito no mundo moderno, assim como para as diversas transformações que esse sujeito vem passando. Das identidades definidas a partir de parâmetros como a posição no processo produtivo e a luta por interesses comuns, como o pertencimento a classes sociais, a grupos ordenados pela honra e pelo prestígio, surgem identidades mais flexíveis que se definem crescentemente pelas suas relações com outras identidades, implicando mesmo uma das bases do pertencimento étnico – a definição por contraste e a seleção de aspectos a serem tomados como contrastivos a cada momento. A noção de etnicidade designa, pois, a vivência e expressão de certos graus e formas de coerência, solidariedade e uma consciência da diferença própria a cada grupo étnico. Baseia-se no compartilhamento de uma trajetória histórico-social e interpretações acerca dessas experiências, inscritas sob a forma de tradições orais ou escritas em mitos, histórias de origem e trajetórias comuns. Pela seleção de elementos marcadamente culturais, portanto, a noção de etnicidade, como marcador de diferença social de grupos, sinaliza para o modo como os grupos étnicos se afirmam em matéria de orgulho e positividade em oposição à visão que deles têm outros grupos, em especial quando esses são segmentos dominantes em termos de poder das sociedades de que fazem parte. As ideologias étnicas implicam, assim, uma tensão, sob a forma de entendimento, manipulação, crítica e rebatimento das noções dominantes presentes sob a forma de estereótipos na esfera pública construção da etnicidade, por outro lado, implica necessariamente o confronto intercultural.

Para muitos autores na área do Direito e da Antropologia, como a subprocuradora da República Dra. Deborah Duprat de B. Pereira, a Constituição Brasileira de 1988 deu uma virada radical na forma como se quer pensar e viver o Brasil enquanto experiência coletiva (PEREIRA, 2000). Em seu título VIII, “Da Ordem Social”, capítulo VIII, “Dos Índios”, e pelo artigo nº 68 (título X, “Ato das disposições constitucionais transitórias”), ao afirmar que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”, a constituição teria instaurado as bases de um Estado pluriétnico, onde um código cultural dominante não pode suprimir a existência da diversidade sociocultural.¹

Desta forma, a discussão das questões étnicas está na ordem do dia na sociedade brasileira. Isto se dá, por um lado, pela importância simbólica e fundiária dos povos indígenas no Brasil, já que esses são ainda hoje invocados como uma das imagens da nacionalidade brasileira, e hoje têm direitos reconhecidos em torno de 13% do território brasileiro. Os governos brasileiros de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva assinaram, respectivamente, a *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais*, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que reconhece o direito à auto-identificação desses povos, e a *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*². Tais diplomas legais, uma vez internalizados no ordenamento jurídico brasileiro, consolidam e ampliam os direitos reconhecidos em nossa Constituição, sendo na prática matéria de grandes controvérsias e de uma necessária e cotidiana luta política para que sejam efetivamente implementados. No Brasil, a noção de etnicidade mostrou-se particularmente importante no tratamento que diversos autores deram à questão indígena, no quadro de um diálogo crítico com as perspectivas assimilacionistas, que imaginavam que os índios iriam desaparecer e se dissolver no interior do Estado nacional.

¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 19 set. 2009.

² O texto da Convenção nº 169 pode ser localizado em <http://www.planalto.gov.br/consea/Static/documentos/Eventos/IIIConferencia/conv_169.pdf>. Para a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, ver <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 19 set. 2009.

Por outro lado, a crescente etnicização, de diferentes maneiras, da diferença de cor tomada como experiência racial, em grande medida enfatizada a partir dos resultados da *Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, reunida em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, têm dado lugar a múltiplas políticas de ação afirmativa, dentre as quais as mais conhecidas (e com o que esta forma de ação institucional tem sido confundida) têm sido a das cotas para vagas destinadas a negros e indígenas no acesso a instituições públicas de ensino superior. A rigor, no entanto, seria o reconhecimento de demandas fundiárias por comunidades remanescentes de quilombos que pode melhor ser explicada enquanto fenômeno étnico, já que implica a mobilização dos elementos culturais singulares e específicos que não se perdem no horizonte muito amplo e disperso da vida dos negros no Brasil. Os negros em geral não podem ser pensados, a princípio, como grupo étnico definido por uma memória e uma trajetória comuns, senão em planos muito vagos. Veremos abaixo como a noção de raça pode ser mais expressiva de dimensões coletivas da vida dos negros no Brasil.

No entanto, o potencial explicativo das noções de etnicidade, de grupo étnico e de identidade étnica não está apenas restrito à realidade da vida e das lutas de indígenas e negros. Tais noções permitem-nos melhor compreender não só a experiência de grupos como os ciganos, judeus, muçulmanos, ou os descendentes de inúmeros povos imigrantes para o Brasil, mas também a experiência da presença brasileira no exterior, dando suporte a discussões importantes hoje no tocante à revisão de nossa legislação referente aos estrangeiros.

Em termos analíticos, o maior foco dos estudos sobre fenômenos étnicos pela Antropologia Social no Brasil tem incidido sobre os povos indígenas, em que ressaltam os trabalhos de Darcy Ribeiro, Roberto Cardoso de Oliveira e João Pacheco de Oliveira; sobre as populações imigrantes, em que se destacam Giralda Seyferth, Ellen Woortmann e Bella Feldman-Bianco, dentre outros pesquisadores, tanto por sua pesquisa como pela orientação de jovens antropólogos; e no tocante ao estudo sobre comunidades remanescentes de quilombos, Alfredo Wagner Berno de Almeida, Eliane Cantarino O'Dwyer e Ilka Boaventura Leite.

As teorias sobre etnicidade

Existe uma ampla variedade de teorias acerca da etnicidade, e seria impossível fazer referência a todas aqui. Ainda que muitas delas se reportem a desenvolvimentos intelectuais dos finais do século XIX e inícios do século XX, a maior ênfase em teorias sobre etnicidade se dá recentemente, em especial a partir da década de 1970. Até meados dos anos de 1960, os fenômenos étnicos eram considerados como remanescentes de características pré-industriais, com declínio garantido face a constructos tais como a *modernização*, o *desenvolvimento*, a inserção no mundo capitalista ou no mundo socialista. Tratava-se, pois, de fenômenos a serem ultrapassados na busca da construção de Estados modernos, líderes de processos de integração nacional, de aculturação de grupos diferentes à cultura dominante e assimilação integral. Foi diante de mudanças mais amplas que este modo de pensar se viu confrontado e desafiado a refletir sobre novas alternativas.

Novas ideias surgiram na busca de dar conta de realidades históricas, tais como os movimentos de descolonização na África e na Ásia, os movimentos étnicos que desde finais da década de 1960 se espalharam pelo mundo, muitas vezes em contraposição a projetos desenvolvimentistas de largo impacto sobre populações até então em relativo estado de distância dos grandes aglomerados urbanos, isto acontecendo inclusive na Europa Ocidental e nos EUA. Exemplo disso foi o impacto da construção da hidrelétrica de Alta, na Noruega, sobre o povo Sami (os Lapões)³; e, por outro lado, o Estado de Israel, na Guerra dos Seis Dias, em 1967, contra uma frente de países árabes, formada pelo Egito, Jordânia e Síria, com o suporte do Iraque, da Arábia Saudita, do Kuwait, do Sudão e da Argélia. Como sabemos, Israel surgiu da reunião de grupos étnicos judeus provenientes de distintas partes do mundo, muito diferentes entre si, ainda que portadores de certos elementos culturais em comum. Muitos desses grupos haviam fugido dos horrores do holocausto sob o regime nazista e de outros processos de extermínio, sobretudo em países da Europa oriental que, numa franca confusão entre raça e etnicidade, visavam à *purificação* das matrizes raciais. Ganhava

³ Para o surgimento da categoria povos indígenas no plano internacional, sua relação com os estudos étnicos, a participação dos Sami e dos antropólogos noruegueses neste processo, ver Hoffmann (2009).

relevo, assim, um conjunto de tensões em torno da Palestina e de regiões adjacentes, que mantém repercussões bem conhecidas no mundo contemporâneo. Na mesma conjuntura, o regime do *apartheid* começava a sofrer uma forte contestação, e foi em 1962 condenado no plano internacional pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Nos Estados Unidos, iniciava-se o movimento pelos direitos civis de negros e o *American Indian Movement* que conduziriam a importantes transformações, inclusive no cenário internacional.

Frente a essas muitas situações, onde o dado do confronto de culturas e civilizações dentro e entre Estados nacionais parecia um complicador inesperado, e não redutível meramente à luta anticolonial, fazia-se necessário analisar como afinidades culturais podiam ser utilizadas como bases para a filiação política intergrupal em lutas políticas. Contudo, muitas vezes, a conceituação de etnicidade em certos enfoques teóricos é tão ampla que a noção acaba se referindo a praticamente qualquer grupo minoritário, com aspirações comuns no interior de um território definido. Mesmo que a multiplicidade de novas situações derivada das afirmações étnicas e identitárias, num momento de intensa globalização, apresente dificuldades antes não conhecidas, é importante procurar uma maior precisão conceitual e ter algum domínio de suas interpretações no interior da Antropologia e Sociologia⁴.

Três grandes vertentes teóricas principais podem melhor balizar os estudos dos fenômenos étnicos. Em todas elas estão em jogo diferentes visões acerca da sociedade e do que seja cultura (veja o texto homônimo neste volume). A vertente primordialista (A), em larga medida baseada em supostos objetivistas, supõe laços *reais* e *tangíveis* que embasam a identificação étnica, sendo os vínculos étnicos entendidos enquanto primordiais e não como contextuais. O parentesco, as características linguísticas e religiosas, dentre outros elementos, são os mais ressaltados por estas teorias como motores para a organização de comunidade em contraposição às tendências dominantes num certo Estado nacional. A abordagem primordialista pode ser reportada a duas grandes correntes: 1) as teorias que tomam tais vínculos como sendo de base biológica, determinadas pela genética e por fatores geográficos, sendo a etnicidade uma extensão

⁴ Para uma introdução didática às discussões sobre etnicidade em suas diversas vertentes teóricas, ver Poutignat e Streif-Fenart (2000).

do parentesco. Esta visão é característica da chamada sociobiologia; 2) as teorias que tomam a etnicidade como primordial, como fruto de um sentimento de afinidade natural, e não como produto da interação social, ainda que nesta visão tal afinidade natural seja produto da cultura e da história. Tais lealdades primordiais teriam o poder de concorrer com o vínculo nacional, sob a forma de parochialismos, tribalismos. Um autor que em dado momento de sua trajetória pensou dessa forma o vínculo étnico foi Clifford Geertz (1963). O que estava em jogo aqui era uma suposta estrutura cultural de cada sociedade, supondo-se a cultura como dado essencial e substantivo, pouco capaz de dar conta de cenários tão dinâmicos como os que se instauravam.

Uma segunda grande vertente (B) dos estudos sobre etnicidade é costumeiramente chamada de *instrumentalismo*. Na perspectiva instrumentalista, com amplas bases no funcionalismo, a etnicidade é percebida como reivindicação surgida da criação e manipulação de mitos políticos produzidos por elites liderando coletividades culturalmente diferenciadas, na sua luta por acessar recursos e poder, dentro de fronteiras determinadas por realidades econômicas e políticas. Por vezes esta visão adquiriu tinturas da Psicologia Social, incorporando à sua explicação a busca pela recuperação de um orgulho étnico perdido, como o apresentou Horowitz (1985).

A terceira grande vertente (C) e mais importante para o cenário brasileiro contemporâneo, quer por sua presença quer pelo seu poder explicativo, inaugurou-se com a coletânea de trabalhos de autores noruegueses, intitulada *Ethnic Groups and Boundaries*, organizada pelo antropólogo Fredrik Barth (1969), publicada em 1969 pela Universidade de Oslo. Para tal vertente, a etnicidade é uma construção histórica situacional, fruto de um processo de adscrição altamente dinâmico e mutável, baseado na interação entre grupos que procuram manter fronteiras entre si, a partir de elementos culturais contextualmente selecionados. Na verdade, para Barth, o que está em questão é como certa forma de organização social é mantida por mecanismos intergrupais de produção de fronteiras socioculturais, onde os dados culturais a marcarem a diferença são retirados de amplos inventários culturais de acordo com o momento, em um processo de mobilização pela luta por recursos e reconhecimento. Nesta tendência, os grupos étnicos são uma forma de comunização política, alicerçados em processo dinâmico de (auto)atribuição/ne-

gação de identidades, de exclusão/inclusão. A etnicidade resulta desse jogo, que estrutura as relações intergrupais, servindo como base dos processos de mobilização política e redefinindo os de estratificação social.

Muitos autores têm operado, mais contemporaneamente, com os fenômenos identitários, análise dos quais Cardoso de Oliveira (1978, 2006) é um dos precursores. Consideram que investigações calcadas em termos como *grupo* e *fronteira* carregam ainda uma relativa fixidez face ao que, como já vimos, é um cenário contemporâneo progressivamente mais fluido e dinâmico, em que múltiplos pertencimentos superpõem-se em identidades muitas vezes voláteis. A tendência tem sido a de que a vertente construtivista se recombine, em alguma medida, com elementos instrumentalistas e de outras vertentes, e que as análises de identidades ganhem maior relevância.

Etnicidade e raça

As formas mais essencialistas de se pensar os grupos étnicos ou as culturas erravam ao não compreender a centralidade das relações entre os grupos e as diversas culturas espalhadas pelo mundo. Assim, nessas formulações sobre os grupos étnicos, estes podiam ser identificados, por exemplo, a partir de determinadas características fenotípicas, as raças.

A superação do conceito de raça humana tanto pela Antropologia quanto pela Biologia encetou um importante golpe no essencialismo. O argumento contra a utilização da noção de raça por parte das Ciências Humanas vem, pelo menos, desde Franz Boas, sendo escrito nos EUA desde o final do século XIX, e foi sintetizado por Lévi-Strauss (1976, p. 328-366) em seu libelo *Raça e História*: “a humanidade é uma só do ponto de vista de suas capacidades cognitivas e de adaptação, mas as formas de adaptação e de construção das culturas são distintas”. A este trecho poderíamos somar uma observação do já mencionado Clifford Geertz (1989, p. 57) quando diz que “um dos fatos mais significativos ao nosso respeito pode ser, finalmente, que todos nós começamos com o equipamento natural para viver milhares de espécies de vida, mas terminamos por viver apenas uma espécie”.

De fato, a ideia de raça funcionou não só como uma tese científica acerca das características biológicas distintas, mas também como

ideologia e fundamento para os mais diversos tipos de preconceito e formas de racismo. Características anatômicas e fisiológicas distintas foram alçadas a sinal de superioridade de uma raça sobre a outra e, em particular, da superioridade da raça branca sobre todas as outras. Todas as outras raças humanas eram consideradas inferiores e postas numa escala que ordenava a inferioridade de cada uma em relação à raça ariana. Assim, os amarelos (orientais), vermelhos (indígenas da América do Norte), negros (africanos) e todos os outros eram considerados possuidores de costumes e crenças bárbaras e bizarras e mais ou menos incapazes de raciocínio, pensamento lógico e abstrato.

O racismo, servindo como uma ideologia que justificou as arbitrariedades e os desmandos do colonialismo nas Américas e África, estabeleceu a raça negra como um dos alvos privilegiados – junto com os povos indígenas convertidos em *raças indígenas* – de seu *processo civilizatório*. Embora superado do ponto de vista científico, tanto por parte das Ciências Humanas quanto da Biologia, o racismo continua uma força poderosa a atuar no senso comum e nas concepções dominantes no interior das sociedades ocidentais.

Mais recentemente, a Biologia também foi capaz de identificar que a diversidade dos grupos humanos é muito maior do que as características fenotípicas deixam aparecer. No interior do verdadeiro campo de batalhas científicas e éticas que se tornou o Projeto Genoma Humano (PGH), o cientista italiano Luca Cavalli-Sforza e um grupo de geneticistas lançaram um projeto paralelo, o Projeto da Diversidade do Genoma Humano (PDGH). As preocupações de Cavalli-Sforza estão ligadas ao fato de que o PGH mapeou o genoma humano a partir de amostras provenientes principalmente de laboratórios ocidentais. Suas investigações puderam mostrar, claramente, que é impossível estabelecer relações entre as características fenotípicas e as características genotípicas de qualquer ser humano.

O estudo das características que as populações humanas possuem atualmente mostrou que, por exemplo, dois indivíduos de uma mesma pequena vila no centro da Itália, com características físicas externas em tudo semelhantes, apresentam genótipos completamente diferentes. Inversamente, dois indivíduos com genótipos semelhantes apresentam características físicas distintas. Tais resultados são consequência da longa história de migração, contato, relações comerciais, conquistas e pluralismo cultural que, de uma maneira geral,

caracterizam os grupos humanos. Nada mais afastado da história real dos homens e mulheres do que imaginar que os grupos isolados e sem contato (que existem de fato, mas são em pequeno número) representam a maioria da humanidade (Cavalli-Sforza, 2003).

É importante, porém, destacar o que hoje as Ciências Sociais entendem como raças, de modo que se destaque a diferença entre o que conceituamos como racial e como étnico. Como diz Antonio Sergio A. Guimarães (2008, p. 65-66),

As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações. Este é o terreno próprio das identidades sociais e o seu estudo trata desses discursos sobre origem. Usando essa idéia, podemos dizer o seguinte: certos discursos falam de essências que são basicamente traços fisionômicos e qualidades morais e intelectuais; só nesse campo a raça faz sentido. O que são as raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais e psicológicas etc., pelo sangue (conceito) fundamental para entender raças e certas essências.

Estamos muito longe aqui das noções de etnicidade e grupos étnicos, em que ainda a ideia de uma transmissão de essências só pode ser apreendida como discurso contextual e situacionalmente posicionado, e onde o dado somatológico, ainda que elemento discursivo, não é, todavia, essencial.

O racismo científico teve larga influência em nosso País, tanto mais pela força quase imorredoura dos costumes e ideologia reportáveis ao regime escravista. Numerosos estudos têm mostrado que a permanência de ideias como as de branqueamento progressivo da população brasileira, de fusão de três raças como componentes do *espírito do povo brasileiro*, da valorização ou detratção do mestiço, de toda a carga estereotípica ligada aos dispositivos de governo de populações, onde a Antropologia física de finais do século XIX e inícios do XX forneceram as bases de instrumentos de governo da população através dos subsídios às práticas policiais, onde o estereótipo do criminoso era equacionado ao do negro ou do mulato. Há ainda muito por ser estudado no plano da conexão entre

racismo, instituições e ideologias republicanas em nosso país, não sendo este o lugar para tanto.

Etnicidade e cultura

A noção de etnicidade se insurge também contra a tendência à reificação e objetivação do conceito de cultura como base de identificação dos grupos étnicos. Aqui, a contribuição do já mencionado antropólogo norueguês Fredrik Barth continua sendo extremamente importante. Em seu ensaio de 1969, Barth (2000a, p. 33-34) já apontara que o foco central para investigação dos grupos étnicos passa a ser a fronteira étnica que define o grupo e não o conteúdo cultural por ela delimitado. Numa conferência pronunciada vinte e seis anos depois, em 1995, na Universidade de Harvard, e intitulada *Rethinking Culture (Repensando a cultura)*, Barth (2006, p. 16-30) aprofunda seu entendimento do que esta seja, entendendo-a como claramente distinta do objeto da organização social.

A cultura está em estado de fluxo constante, e se distribui globalmente através de uma continuidade complexa e padronizada que tem nas pessoas e em suas experiências seu vetor. Já os grupos sociais tendem à estabilidade, podem perfeitamente ter fronteiras definidas e se distinguem claramente de seus congêneres, entre outros elementos (BARTH, 2006, p. 16-17).

Apresentando de outra forma, Barth (2006, p. 22) está preocupado em combater aquilo que chama de “mito central da etnicidade”, a saber, o argumento segundo o qual “se nós que pertencemos a uma identidade minoritária somos iguais em tantas diferenças em relação ao(s) grupo(s) dominante(s), é porque possuímos uma cultura distinta desses grupos?”. Esta é uma pergunta extremamente pertinente e atual quando pensamos no exemplo do jovem estudante indígena mencionado na abertura deste texto. Para Barth temos de inverter essa relação de causalidade e compreender que tradições culturais são importantes para os grupos étnicos na medida em que são acionados e utilizados como símbolo ou emblema de diferença, e que elas – as tradições culturais – não são o único elemento a distinguir tais grupos. Não se trata de negar a importância do conceito de cultura, mas de revitalizá-lo e impedi-lo de ser apreendido pelas perspectivas essencialistas de vários tipos.

Mobilização étnica e contemporaneidade: para além do Estado (mono)nacional

Para concluir, é importante assinalar que na direção contrária aos postulados culturalistas e assimilacionistas dos anos 1950-1960, e paralelamente às tendências padronizadoras derivadas da intensificação do processo de globalização a partir do final da década de 1960, os grupos étnicos vêm afirmando cada vez mais sua presença e sua força. Diversas são as causas dessa emergência da etnicidade no mundo atual, inclusive e em relação direta à expansão, cada dia mais aprofundada, da forma política do Estado nacional, apesar de todos os augúrios relativos à sua dissolução. Como sinaliza Barth (2006, p. 24),

É importante reconhecer que a dinâmica da mobilização política em direção ao conflito com base étnica não é a expressão de sentimentos populares coletivos, mas resulta de ações estratégicas feitas por agentes políticos. [...] Cruamente, diria que os conflitos que vemos hoje em dia resultam da ação de políticos de médio escalão que usam a política da diferença cultural para avançar suas ambições por liderança.

Ao invés de entrar nas dificuldades específicas que tais posições trazem para propostas de ação coletiva (e lembrando que a existência de lideranças que usam a política – qualquer *política* – para avançar suas ambições por liderança, é provavelmente algo tão antigo quanto a história humana), talvez seja mais produtivo inseri-las num quadro mais amplo de reavaliação crítica do trabalho de Barth, no que diz respeito às relações entre os grupos étnicos e o Estado.

Diversos autores já apontaram o que seria um dos maiores limites do trabalho do Fredrik Barth, a saber, não dar a devida atenção e importância ao papel do Estado (mono)nacional na relação com os grupos étnicos. O próprio Barth procurou responder a essas críticas em outra conferência, esta feita nos marcos do seminário sobre Antropologia da etnicidade, em Amsterdam, em 1993. Reconheceu, na ocasião, que deu atenção limitada aos efeitos da organização estatal, focalizando a competição étnica por recursos, mas pouco avançou além de criticar a postura inversa que considera que todos os processos étnicos devem ser compreendidos com referência às

variantes muito específicas de estruturas estatais, representadas nas democracias contemporâneas (BARTH, 2000c, p. 19).

A preocupação maior de Barth (2000b, p. 215) é que não se caia no erro de “totalizar o Estado como uma quase-sociedade” e que não se esqueça de que o Estado nacional é uma formação específica, não representando a diversidade de formas que as formações estatais podem assumir. O foco da investigação deve partir das relações empíricas entre os sujeitos concretos.

O Estado não é, certamente, uma força abstrata e sim um ator no campo político (como corretamente define Barth), mas – é fundamental acrescentar – um ator privilegiado. As manifestações de afirmação étnica necessitam, dada a correlação de forças na sociedade contemporânea, de algum tipo de interlocução com o Estado que neguem, reconheçam ou negociem os direitos pretendidos frente aos outros grupos.

Assim, os povos indígenas ou as comunidades remanescentes de quilombos, os ciganos, descendentes de imigrantes de origem variada vêm lutando pela transformação da esfera pública e mais especificamente pela própria mudança da ideia de Estado no Brasil, assim como por alterações no sistema de instituições estatais, no sentido de construção de uma realidade pluriétnica e multicultural também neste plano. O movimento indígena tem sido particularmente vocal neste sentido e as forças em contrário têm sido poderosas. O papel da escola é fundamental na mitigação dos preconceitos e na construção das bases de uma nova consciência cidadã, pautada não mais na homogeneidade, mas na diversidade real de modos de vida abarcados pelo País Brasil, enquanto ente de direito internacional. Aqui estamos para muito além da manipulação interessada de empreendedores políticos em luta por projeção pessoal, ainda que estes possam existir. Que este seja só o começo de muitas outras leituras.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Terras tradicionalmente ocupadas: terras de quilombo, terras indígenas, babaçuais livres, castanhais do povo, faxinais e fundos de pasto*. 2. ed. Manaus: Ed. Universidade do Amazonas, 2008.

_____. *Os quilombolas e a Base de Lançamentos de foguetes de Alcântara: laudo antropológico*. Brasília: MMA, 2006. 2 v.

BARTH, F. *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture differences*. Bergen-Oslo/Boston: Universitet Forlaget/Little Brown, 1969.

_____. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: _____. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000a. p. 25-67.

_____. Entrevista. In: _____. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000b. p. 201-238.

_____. Enduring and emerging issues in the analysis of ethnicity. In: VERMEULEN, Hans & GOVERS, Cora (Ed.). *The anthropology of ethnicity – beyond “Ethnic groups and boundaries”*. 4. ed. Amsterdam: Het Spinhuis, 2000c. [1994]. p. 11-32.

_____. Etnicidade e o conceito de cultura. *Antropolítica*, Niterói, ano 19, n. 2, p. 16-30, set. 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1978.

_____. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

CAVALLI-SFORZA, L. *Genes, povos e línguas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FELDMAN-BIANCO, Bela; CAPINHA, Graça (Org.). *Identidades: estudos de cultura e poder*. São Paulo: Hucitec, 2000.

GEERTZ, Clifford. The integrative revolution: primordial sentiments and civil order in the New States. In: _____. (Ed.). *Old Societies and New States*. New York: The Free Press of Glencoe, 1963.

_____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araujo (Org.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia; EDUFBA, 2008. p. 63-82.

HOFFMANN, Maria Barroso. *Fronteiras étnicas, fronteiras de Estado e imaginação da nação: um estudo sobre a cooperação internacional norueguesa junto aos povos indígenas*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2009.

HOROWITZ, D. *Ethnic Groups in conflict*. Berkeley: University of California Press, 1985.

LEITE, Ilka Boaventura. *O legado do testamento. A comunidade de Casca em perícia*. 2. ed. Florianópolis: NUER/UFSC, 2000.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e história. In: _____. *Antropologia Estrutural Dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. p. 328-366.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Ed.). *Quilombo: Identidade étnica e territorialidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV; Brasília: ABA, 2002.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

_____. *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

PEREIRA, Deborah Duprat de Britto Pereira. O Estado pluriétnico. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Ed.). *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista*, III. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

POUTIGNAT, Philippe; STREIF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SEYFERTH, Giralda. *Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

_____. *Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 1990.

WOORTMANN, Ellen F. *A colonização alemã no Vale do Mucuri*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Históricos e Culturais da Fundação João Pinheiro, 1993.

Grupos étnicos e etnicidades na sala de aula

Amaury Cesar Moraes

Elisabeth da Fonseca Guimarães

O texto de Antonio Carlos de Souza Lima e Sérgio Ricardo Rodrigues Castilho traz uma reflexão bastante circunstanciada por referências sobre as questões que envolvem o tema da etnicidade, podendo contribuir enormemente para a discussão em sala de aula. O contraste desse tema com o de raça e o de cultura acrescenta informações fundamentais para se poder rever esses conceitos muito presentes – e opostos – nos debates sobre a formação e configuração da sociedade brasileira e, recentemente, sobre as chamadas políticas de afirmação e combate a preconceitos arraigados pela história.

Assim, talvez um primeiro trabalho a ser feito pelo professor é conduzir o debate sobre esses três conceitos, a partir de suas origens, definições, pressupostos e compromissos que assumem no campo científico e político, por exemplo.

A Associação Brasileira de Antropologia (<http://www.abant.org.br>) produziu dois vídeos, de interesse para a formação do docente de Ensino Médio. Trata-se de *Muita terra para pouco índio?*, de Bruno Pacheco de Oli-

veira, e de *Terra de quilombos: uma dívida histórica*, documentário sobre as comunidades negras rurais de Alcântara/Maranhão, de Murilo Santos.

Em <http://www.laced.etc.br>, site do Laboratório de Pesquisas em Cultura, Etnicidade e Desenvolvimento/Depto. de Antropologia/Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, numerosos instrumentos podem ser localizados, sendo de utilidade tanto na ampliação do conhecimento quanto em fornecer material para uso didático. Em particular, em <http://www.laced.etc.br/quilombola.html> há um importante banco de dados sobre a situação quilombola no Brasil.

Em <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/>, site do projeto *Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil*, desenvolvido no suprarreferido Laced, em particular na seção livros, podem ser localizados e baixados integralmente livros da Série Vias dos Saberes, da Coleção Educação para Todos, do MEC/Unesco. Três deles são de interesse direto:

a) o primeiro sobre a situação indígena no Brasil em termos atuais: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET12_Vias01WEB.pdf;

b) o segundo abordando a presença indígena na história do Brasil: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET12_Vias01WEB.pdf;

c) o terceiro acerca dos direitos indígenas no Brasil presente: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET14_Vias03WEB.pdf.

Outros sites que podem ser de interesse sobre a temática indígena são: <http://www.socioambiental.org/>, <http://www.museudoindio.org.br/>, <http://www.funai.gov.br/index.html>, <http://www.inesc.org.br/> e <http://www.videosaldeias.org.br/2009/>, pelo qual você pode comprar vídeos para utilizar em sala de aula. Você também pode obter material didático sobre a questão indígena junto à Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816). Dentre o material que a CGEEI/SECAD-MEC tem para distribuição, há a série de vídeos *Índios no Brasil*.

Sites de interesse sobre a questão quilombola são: <http://www.koinonia.org.br/institucional-koinonia.asp>, <http://www.nuer.ufsc.br/> e <http://www.cpis.org.br/>.

Após a consulta a estes sítios da *web*, propomos que você reflita sobre o que você e seus alunos conhecem sobre as comunidades indígenas e quilombolas presentes em seu estado, o modo como são vistos ou desconhecidos e como tais modalidades podem ser criticadas a partir dos textos deste volume. Seria interessante, assim, fazer um mapeamento da presença indígena em áreas próximas à sua escola. Se você tiver alunos indígenas, eles devem ser os guias desses levantamentos. Sugerimos, ainda, que você leia os capítulos e artigos da Constituição citados neste capítulo, bem como consulte e leia os diplomas jurídicos citados em nota neste texto.

Capítulo 12

Democracia, cidadania e justiça

João Feres Júnior*
Thamy Pogrebinski**

A democracia

A palavra democracia vem do termo grego *demokratia*: *demos* significa povo e *kratos* significa poder. Democracia, portanto, quer dizer, literalmente: o poder do povo. Contudo, da Grécia clássica¹, onde essa forma de governo surgiu, aos dias de hoje muita coisa mudou, inclusive a própria concepção de democracia. Para entendermos melhor essas mudanças, vamos tomar cada um dos elementos do termo em separado.

Começemos pelo *demos*, isto é, o povo. Na verdade, o significado de povo no conceito de democracia não é igual ao de população, que é o conjunto de pessoas que vivem em um mesmo território, mas o de conjunto de cidadãos. Somente pode ser considerado cidadão o indivíduo portador de plenos direitos constitucionais. O exemplo mais conhecido de democracia na Grécia antiga é a cidade de Atenas. Mesmo no período em que os direitos de participação na assembleia e de ocupação de cargos públicos foram mais estendidos, sob o governo de Péricles, entre 461 e 429 a.C., o *povo* se restringia aos cidadãos atenienses homens que haviam cumprido serviço militar. Escravos – que constituíam em média 30% da população das cidades gregas –, estrangeiros e seus filhos, e mulheres estavam banidos da participação política. A democracia ateniense antes de

* Doutor em Ciência Política. Professor de Ciência Política da UERJ e da UNIRIO.

** Doutora em Ciência Política pelo IUPERJ. Professora da UERJ.

¹ Considera-se que o período clássico se deu nos séculos VI, V e IV a.C.

Péricles era ainda mais restritiva, mesmo os cidadãos que viviam do trabalho das próprias mãos (agricultores, mecânicos, artesãos, etc.) também eram excluídos da política. Isso nos conduz a duas conclusões importantes:

1. A noção de povo, como o conjunto de cidadãos, mudou muito desde a Antiguidade. Hoje em dia, uma grande parte da população goza, pelo menos formalmente, dos direitos da cidadania. Isso mostra que, da Antiguidade aos dias de hoje, os direitos de cidadania se expandiram e passaram a incluir mulheres e homens de todas as profissões, e mesmo estrangeiros naturalizados e sua progênie. Esse fenômeno da expansão da cidadania é razoavelmente recente na história humana, e se deu, em grande medida, nos últimos dois séculos. Só para termos alguns parâmetros, a escravidão só foi abolida no século XIX, isto é, até então, em países como Brasil e Estados Unidos, a grande massa de pessoas responsáveis pelo sustento material da sociedade quase não tinha qualquer direito; eram tratadas como coisa. Já as mulheres, aproximadamente metade da população do mundo, só adquiriram direitos políticos (de votar e serem eleitas) no século XX, com raríssimas exceções de alguns países que o fizeram na segunda metade do século XVIII. No Brasil, isso só aconteceu em 1932; nos países escandinavos e eslavos, na década de 1910; na França, em 1944; Itália, 1946; Mônaco, 1962; e Kuwait, em 2005.
2. Contudo, devemos notar que, mesmo nos dias de hoje, o povo que goza de plenos direitos de cidadania, isto é, o conjunto dos cidadãos, não corresponde exatamente a toda a população. Imigrantes em geral não gozam de direitos políticos, e os ilegais sequer gozam de plenos direitos civis – ainda que a imigração ilegal seja um problema local no Brasil (exemplo: Bolivianos na cidade de São Paulo), ela é um fenômeno de grande significado político e humanitário em muitas partes do mundo, incluindo a Europa, Estados Unidos, África e Ásia. Ademais, em nossa sociedade, assim como em várias outras, muitas das pessoas que detêm formalmente plenos direitos de cidadania não os podem exercer plenamente por motivos de exclusão social ou ter-

ritorial, segregação, preconceito racial, étnico ou de classe, deficiência física ou mental, pobreza extrema etc.

Vejam agora o que se passou com a noção de *kratos*: governo, mando. O governo na democracia ateniense – em outras palavras, o exercício do poder político de deliberar sobre os destinos da coletividade – era exercido em grande medida de maneira direta, pelos cidadãos reunidos na assembleia, da qual eles tinham direito de participar com voz e voto. Os cargos públicos, tais como o assento nos vários conselhos que administravam a justiça e a coisa pública, eram, em sua maioria, nomeados por sorteio e em regime de rotação permanente: o ano se dividia em dez meses e a cidade em dez *demoi*, cada mês um demo exercia o poder, sorteando os cargos entre seus cidadãos. Desde já notamos uma diferença fundamental entre esse regime político da Antiguidade e o que se entende por democracia moderna no que toca à questão do exercício do poder: a democracia é hoje frequentemente associada a eleições, representação e partidos políticos, mas nenhuma dessas instituições era central à democracia clássica. Entre os marcos mais importantes da formação da democracia moderna estão a independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789). Desde a antiguidade clássica, os EUA foram o primeiro país a adotar o termo democracia para denominar seu sistema de governo. Mas essa democracia que surge tem um elemento fundamental que a distingue da variante antiga: o papel central da representação. É por isso que o modelo antigo é conhecido como democracia direta e o modelo moderno como democracia representativa, pois que exercida indiretamente pelo povo por meio de seus representantes eleitos.

Devemos estar cientes também de que não há uma continuidade histórica entre as democracias antiga e moderna. A democracia ateniense e as demais democracias gregas padeceram frente às conquistas imperiais de Alexandre da Macedônia, no século IV a.C., e de Roma, no século II. Desde essa época até a segunda metade do século XVIII, a democracia sobreviveu mais como um termo técnico do vocabulário filosófico, que designa o governo de muitos, do que como uma experiência de vida coletiva. Nesse interregno houve governos com participação popular – as repúblicas (exemplos: Roma antiga, Florença na renascença e Genebra na idade moderna) –, mas

neles a participação popular era quase sem exceção combinada ao poder da aristocracia e, às vezes, do rei ou príncipe.

Outra diferença que vale a pena salientar é que na democracia antiga o critério de escolha da maioria dos cargos públicos não era o mérito, mas o simples sorteio, ou seja, todos tinham o direito igual de ocupar um cargo público. Nos regimes democráticos da atualidade, a administração pública é feita por profissionais selecionados por meio de critérios de mérito ou por indicação política.

Formalmente, a democracia se apresenta como o regime político no qual é o povo quem governa: diz-se que o povo é soberano. A *soberania popular* é uma das principais características da democracia e através dela deveríamos ter a supremacia da *vontade do povo*. De fato, todas as decisões políticas de um governo democrático se apresentam como tomadas em nome do povo, resguardando e representando os seus interesses.

Por outro lado, a representação gera problemas e tensões relacionados ao distanciamento entre aquele que decide (o representante) e aquele em nome do qual a decisão é tomada (o representado). A experiência de um regime democrático representativo, como o nosso e de dezenas de outros países do mundo, revela cotidianamente um descompasso, senão uma tensão entre a representação do povo e suas vontades e interesses. Ademais, é importante notar que, apesar do papel central da representação na democracia moderna, não devemos tomá-la como única forma de prática política, que se dá somente quando das eleições. Pelo contrário, como indicam muitos autores, a participação política, seja em associações, sindicatos, ONGs e movimentos sociais, ou no debate público cotidiano através dos meios de comunicação de massa e da interação social, é fundamental para garantir o caráter democrático do governo, ao mesmo tempo legitimando suas instituições e tornando-as responsivas à comunidade de cidadãos (ver seção intitulada *sociedade civil* à frente).

Outra característica da democracia moderna que estava ausente no modelo antigo é a divisão de poderes. Em sua variante moderna, tal divisão cumpre o objetivo de evitar o abuso de poder por parte dos governantes. Seu formato mais comum é aquele adotado nos Estados Unidos, grandemente influenciado pelo filósofo francês Montesquieu, e posteriormente copiado e adaptado por outros

países que aderiram ao regime democrático, como o nosso. Nele, o governo se divide em três ramos ou poderes: o Executivo, cuja função principal é executar as leis e administrar a coisa pública, o Legislativo, que tem o papel de elaborar as leis e o Judiciário, que julga e aplica as leis. Nenhum poder está completamente acima dos outros. Pelo contrário, eles são interligados por um sistema de *freios e contrapesos*, que prevê mecanismos de controle mútuo com o objetivo de dirimir abusos. Alguns exemplos desses controles são: o controle da constitucionalidade que o Judiciário faz das leis aprovadas pelo Legislativo, o poder de veto presidencial das leis emanadas do Legislativo, a votação do orçamento do Executivo pelo Legislativo etc. Devemos notar que somente os membros do Poder Executivo (presidente, governadores e prefeitos) e do Poder Legislativo (deputados, senadores e vereadores) são eleitos diretamente. Os membros do Poder Judiciário são escolhidos por meio de concurso público de provas e títulos.

Tanto no que diz respeito ao *demos* (o povo) quanto no tocante ao *kratos* (o governo), as coisas mudaram muito. Podemos dizer que o primeiro se tornou mais *democrático*, foi expandido, enquanto que o segundo foi restringido, tornado indireto. Como definiu Aristóteles, um dos teóricos pioneiros da política, a democracia é o governo mais apropriado para as sociedades em que todos são razoavelmente iguais. De fato, a igualdade tem sido o valor fundamental da democracia. Nessa comparação histórica que procedemos podemos ver que, enquanto ela avançou enormemente em relação à concepção de povo como conjunto de cidadãos (mulheres, estrangeiros e escravos estavam alijados), retrocedeu no que diz respeito ao *kratos*, pois na democracia moderna os próprios cidadãos se dividem entre um grupo pequeno que manda e outro muito maior que obedece.

Em suma, a democracia mudou muito desde sua origem e tudo indica que ela deva continuar se transformando, incluindo mais pessoas e diferentes estilos de vida sob os direitos da cidadania e assumindo novas formas institucionais de participação e representação.

Como dissemos acima, a eleição é um mecanismo fundamental no regime democrático representativo. É por meio dela que escolhemos periodicamente os membros dos poderes Executivo e Legislativo de nosso País, estado e município.

Os três poderes

O Poder Legislativo

O Poder Legislativo tem como função básica a criação das *leis*, que são normas que regulam o Estado e a convivência dos indivíduos. As leis devem ser *abstratas*, *gerais* e *impessoais*, pois são feitas para todas as pessoas ou para um grupo delas, não devendo atender a interesses ou casos individuais.

No Brasil, o Poder Legislativo é exercido, no plano federal, pelo *Congresso Nacional*, que é composto pela *Câmara dos Deputados* e pelo *Senado Federal*. A esta divisão do Poder Legislativo em duas casas, chamamos de bicameralismo.

Originalmente criado para garantir a representação da nobreza, na câmara alta, e dos comuns, na câmara baixa, em regimes mistos, o bicameralismo foi adaptado na democracia moderna para dar conta da representação em estados federativos, como é o caso do Brasil e dos Estados Unidos. Nesses contextos, ele cumpre o papel de permitir a representação igual dos estados federados no Senado Federal, com o fim de servir de contrapeso à representação do povo como um todo, que tem seu lugar na Câmara dos Deputados. No sistema bicameralista, nenhuma das duas casas legislativas é mais importante do que a outra. A vantagem desse sistema é que todos os projetos de lei são discutidos e votados duas vezes, ou seja, tudo o que é proposto numa das casas é sempre revisto pela outra.

A Câmara dos Deputados é composta pelos *deputados federais*, que são considerados os *representantes do povo*. Eles são eleitos em cada estado em número proporcional à sua população, havendo apenas um número mínimo e um número máximo de deputados a serem eleitos por estado. Assim é que o estado mais populoso pode eleger até setenta deputados, enquanto que os menos populosos elegem no mínimo oito.

O Senado Federal compõe-se de *senadores*, que são considerados os *representantes dos estados* e do Distrito Federal. Cada estado, assim como o Distrito Federal, elege três senadores, de modo que a representação é igual para todos, independentemente do tamanho de sua população. Os senadores devem representar os interesses do estado pelo qual foi eleito.

Nos estados, temos as *Assembléias Legislativas* compostas pelos *deputados estaduais*, que elaboram as *leis estaduais*, válidas apenas

dentro de cada unidade federativa. Já nos municípios, temos as *Câmaras Municipais*, compostas pelos *vereadores*, que elaboram as *leis municipais*, aplicadas apenas dentro de cada município. O Poder Legislativo dos estados e dos municípios não se divide em duas casas legislativas; ele é, portanto, *unicameral*.

O processo legislativo no Brasil

O processo legislativo se inicia com a apresentação de um projeto de lei. Esta lei que vai ser proposta pode vir a ser: uma emenda à Constituição, uma lei complementar, uma lei ordinária, uma lei delegada, uma medida provisória, um decreto legislativo, ou uma resolução. Estas são as espécies legislativas do direito brasileiro. Existem outras, mas estas são as federais, isto é, elaboradas pelo Congresso Nacional com vistas a surtir efeitos sobre todo o País.

Em geral, são os deputados e os senadores que propõem aquilo que se chama *projeto de lei*, isto é, uma proposta que, se for aprovada de acordo com o processo legislativo, virará uma lei a ser aplicada e respeitada por todos. Mas, muitas vezes, outros representantes e agentes públicos também podem propor leis, conforme a Constituição lhes confere direito. Assim, as leis complementares e ordinárias, por exemplo, podem ser propostas, além dos deputados e senadores, pelo Presidente da República, pelo Supremo Tribunal Federal, pelos Tribunais Superiores e pelo Procurador-Geral da República. Essa faculdade de propor leis se denomina *iniciativa legislativa*.

O processo legislativo é um conjunto de etapas e atos pelo qual um projeto passa até virar (ou não) lei. A iniciativa legislativa, ou seja, a proposição do projeto de lei é a primeira destas etapas. Uma vez iniciado o processo legislativo com a proposição do projeto de lei, dá-se a *discussão e votação* do mesmo, na maior parte das vezes, na Câmara dos Deputados. Depois de ser aprovado na Câmara dos Deputados (nesse caso, a *casa iniciadora*), o projeto vai para o Senado Federal (nesse caso, a *casa revisora*) que também o discutirá e votará, podendo, no entanto, aprová-lo com algumas *emendas*, isto é, alterações feitas ao projeto tal como inicialmente aprovado na Câmara dos Deputados. Se isso acontecer, o projeto vai voltar para a casa iniciadora que vai votá-lo novamente.

A casa legislativa que concluir a votação enviará o projeto de lei para o Presidente da República. Este pode fazer duas coisas:

sancionar ou vetar o projeto aprovado pelo Congresso. Caso sancione, o projeto se torna uma lei. Caso veto, o projeto volta para o Congresso Nacional que desta vez, em sessão conjunta (isto é, as duas casas reunidas numa só) pode rejeitar o veto do presidente e então converter o projeto em lei. Perceba que só há duas maneiras de uma lei ser promulgada no nosso País: com a *sanção* do Presidente ou com a derrubada do *veto presidencial* pelo Congresso.

Poder Executivo

O Poder Executivo é o órgão que tem por função a prática de atos de chefia de Estado, de governo e de administração. O Poder Executivo aplica as leis elaboradas pelo Poder Legislativo a fim de governar e administrar o País.

No Brasil, o Poder Executivo é exercido pelo presidente da República no nível federal, auxiliado pelos ministros de Estado. Como o sistema de governo brasileiro é presidencialista, nosso presidente exerce simultaneamente duas funções, a de *chefe de Estado* e de *chefe de governo*. No papel de *chefe de Estado*, o presidente representa o país externamente, isto é, perante a comunidade internacional, enquanto que, como *chefe de governo*, ele assume todas as tarefas administrativas e executivas compreendidas pelo seu cargo.

Com o presidente, é sempre eleito um *vice-presidente*, o qual substitui o presidente em situações em que este esteja impedido (por exemplo, nos casos de doença, férias ou licença), além de auxiliá-lo em missões especiais. O vice-presidente é também aquele que sucede ao presidente no caso deste, por algum motivo, deixar o seu cargo. O mandato do presidente e de seu vice é de quatro anos, sendo permitida uma recondução ao cargo, que se dá por meio de sua *reeleição*.

O presidente da República é também auxiliado pelos *ministros de Estado*. Estes são escolhidos exclusivamente pelo próprio presidente dentre brasileiros de sua confiança que sejam maiores de vinte e um anos e estejam no exercício de seus direitos políticos. O presidente também define quantos e quais são os ministérios existentes. A responsabilidade pelos atos dos ministros é sempre do presidente, pois é ele quem os escolhe, exonera e substitui.

Dentro de cada um dos estados e municípios da Federação brasileira, encontram-se também o Poder Executivo, estadual e municipal, respectivamente. Nos estados, ele é exercido pelos *governadores*.

dores de estado e, nos municípios, pelos *prefeitos*. Assim como temos o vice-presidente no Poder Executivo federal, nos estados temos um *vice-governador* e, nos municípios, um *vice-prefeito*. Do mesmo modo, assim como temos os ministérios no plano federal, temos as *secretarias* nos estados e nos municípios.

Poder Judiciário

O terceiro dos três poderes do Estado é o Poder Judiciário. O Judiciário é o poder estatal responsável por exercer a *jurisdição*, isto é, a função de solucionar conflitos de interesses que surjam entre as pessoas. O modo pelo qual o Poder Judiciário exerce essa sua função jurisdicional é através do *processo judicial*, ou seja, um sistema de resolução de conflitos de interesses composto por várias etapas, através das quais se tenta descobrir em cada caso concreto qual das partes faz jus ao direito pleiteado.

O *Poder Judiciário* resolve esses conflitos, que também são chamados *litígios* ou *lides*, usando como fonte, principalmente, as *leis* elaboradas pelo Poder Legislativo. Além destas, o Poder Judiciário pode se valer, em seus julgamentos, dos *costumes*: hábitos praticados reiteradamente por nossa sociedade, os quais, apesar de não estarem escritos na lei, muitas vezes são respeitados como se fossem leis (um bom exemplo de costume é a fila). Além das leis e dos costumes, o Poder Judiciário também usa a *jurisprudência* na resolução dos conflitos. Chama-se jurisprudência o conjunto das decisões anteriores proferidas pelo próprio Poder Judiciário.

Sentenças são decisões isoladas e concretas do Poder Judiciário que solucionam conflitos levados pelas partes em litígio perante a autoridade judicial. Qualquer conflito entre pessoas físicas, entre estas e pessoas jurídicas (como as empresas), e entre uma destas duas e o Estado pode ser levado ao Poder Judiciário.

São os próprios indivíduos, as partes interessadas, que devem levar seus conflitos para serem resolvidos pelo Poder Judiciário, ou melhor, pelos *juízes* ou *magistrados*, como são chamados os seus membros. Neste sentido, dizemos que o Poder Judiciário, para agir, precisa ser provocado; seus órgãos, seus juízes, não podem agir *de ofício*, isto é, por conta própria, sem serem chamados pelas partes de um conflito para resolvê-lo. Isto traduz o princípio da *inércia* do Poder Judiciário: trata-se de um poder estatal que deve se manter inerte até que seja provocado pelas partes interessadas para agir.

Apenas no caso dos conflitos penais, ou seja, os crimes, não há, em geral, a escolha sobre buscar ou não o Judiciário. Nesses casos, é o Ministério Público que faz isso, com a ajuda da Polícia. O *Ministério Público*, todavia, não é um órgão do Poder Judiciário, mas uma *função essencial à Justiça*.

O Ministério Público é a instituição estatal, atrelada ao Poder Executivo, responsável pela defesa da ordem jurídica, do regime democrático e daqueles interesses dos indivíduos e da sociedade de que ninguém pode abrir mão, e por isso são chamados de indisponíveis. Na maior parte dos crimes, considera-se que o que foi violado foi um *interesse indisponível*, daí que não se tem escolha em procurar ou não o Poder Judiciário, pois é o Ministério Público que faz isso por nós. No caso do Ministério Público, como se vê, não se aplica o princípio da inércia. Ao contrário, O Ministério Público deve ser uma instituição muito ativa em suas competências e funções, sem precisar esperar por provocação de partes interessadas para agir, pois, de acordo com aquelas, ele tem legitimidade plena para representar os direitos dos indivíduos e da sociedade.

No Brasil, há uma *justiça federal* e uma *justiça estadual*. Na primeira, concentram-se principalmente os conflitos em que o próprio Estado e os órgãos da administração pública federal estão envolvidos. Já na Justiça Estadual concentram-se as outras demais causas.

Temos no Poder Judiciário brasileiro o que se chama de *duplo grau de jurisdição*. Isso significa que sempre que uma parte perde um conflito julgado pelos juízes de primeiro grau, ela pode recorrer a uma segunda instância de julgamento. Além da Justiça Federal e Estadual, que chamamos de *Justiça Comum*, o Poder Judiciário brasileiro se divide também na chamada *Justiça Especial* que é composta pela *Justiça do Trabalho*, pela *Justiça Eleitoral* e pela *Justiça Militar*.

Cada estado tem ainda o seu próprio Poder Judiciário, exercido pelos *Tribunais de Justiça* e pelos *juízes estaduais*, mas o mesmo não acontece nos municípios. Estes não têm um Poder Judiciário próprio, mas utilizam os órgãos do Poder Judiciário Estadual.

Vale lembrar que os juízes não são eleitos, mas escolhidos mediante concurso público de provas e títulos dentre aqueles que estudaram Direito. Já os ministros dos Tribunais Superiores são em regra nomeados pelo Presidente, que os escolhe entre os juízes de carreira ou, em alguns casos, entre pessoas que tenham capacidade equivalente àqueles para exercer tal função.

As formas e os sistemas de governo

Falamos em *forma de governo* ou *regime político* quando queremos especificar o tipo de organização política adotada por cada Estado. Por mais que nos Estados sempre haja peculiaridades, há determinados modelos de governo que são seguidos com maiores ou menores variações por todos os Estados.

Monarquia e república

A *monarquia*, do grego *mono* (um) mais *arché* (princípio governante), é literalmente o governo de uma só pessoa. Da Antiguidade até o século XIX essa foi uma forma de governo adotada em muitas partes do mundo. O governo monárquico não se restringia ao Ocidente europeu, tendo sido adotado, com variações locais, na China, Índia, Oriente, África, nos impérios pré-colombianos da América (Inca, Asteca e Maia) e mesmo em nosso País, por mais de sessenta anos.

De maneira geral, nesse regime, o monarca (rei, príncipe, sultão ou imperador) exerce o poder central de forma *hereditária* e *vitalícia*. Isto é, ele herda o poder do Estado de sua família e o exerce até que, com sua morte, um herdeiro assumo o trono. As pessoas que vivem em uma monarquia não podiam, assim, escolher os seus governantes supremos, pois estes sempre pertencerão à família real.

As monarquias da Europa medieval e mesmo da Antiguidade clássica não raro eram governos mistos, que mesclavam elementos aristocráticos ao governo do rei. Isto é, esse mandava, mas seu poder era limitado pelo poder dos nobres terratenentes, muitas vezes reunidos em parlamentos ou cortes, que eram conselhos deliberativos da nobreza. Foi justamente no começo da Idade Moderna, séculos XVI e XVII, paralelamente à expansão colonial da Europa em direção ao Novo Mundo, Ásia e África, que os reis de regiões importantes da Europa, como Inglaterra, França e Espanha, passaram a concentrar poder em suas mãos e a diminuir os poderes e privilégios da nobreza. Aí temos o surgimento daquilo que se convencionou chamar de monarquia absoluta, que nunca foi absoluta de fato. A coroa francesa é provavelmente a que mais se aproximou do absolutismo.

A radicalização da monarquia francesa encontrou também um fim radical: a Revolução de 1789, que guilhotinou e expropriou o casal real e grande parte da nobreza e do clero, aboliu aquela forma de governo no país e exportou o governo republicano para toda Europa

por meio das invasões de Napoleão Bonaparte. Já a Inglaterra, se por um lado conseguiu escapar das invasões napoleônicas, por outro, assistiu à progressiva e lenta diminuição do poder de seu monarca perante o parlamento, desde o medievo. Se adicionamos a isso a enorme influência da democracia norte-americana, primeira no continente americano e depois no mundo todo, compreendemos porque nos dias de hoje poucos Estados no mundo são monárquicos: Inglaterra, Suécia, Espanha, Dinamarca, Arábia Saudita, e alguns outros.

Muitas das monarquias hoje em dia existentes são *monarquias constitucionais*. Levam esse nome porque o poder do rei é limitado por uma Constituição (a lei maior de um país). Além disso, há também muitos casos de *monarquias parlamentaristas* (a monarquia pode ser ao mesmo tempo constitucional e parlamentarista), nas quais o monarca deixa de ter funções de governo e passa a ter apenas uma função figurativa, de representação do país. Nestes casos, o parlamento e o primeiro-ministro, que exerce a função de o *chefe do governo*, é que tomam as decisões políticas importantes do Estado, apesar de o monarca ainda continuar sendo o *chefe do Estado*.

Historicamente, a *república* surgiu como forma de governo oposto à monarquia. O termo em si deriva da união de duas palavras latinas, *res* e *publica*, e significa *coisa pública*. A república prevê a participação do povo no poder do Estado e, por isso, seu significado é muito próximo ao de democracia. São características da forma republicana de governo a eletividade, a temporariedade e a responsabilidade. A *eletividade* significa que em uma república os governantes são eleitos, isto é, escolhidos pelo povo através das *eleições* e do *voto*. A *temporariedade* implica que a escolha mediante eleição confere aos governantes um *mandato*, isto é, a prerrogativa de governar apenas por um período de tempo determinado, após o qual ele deverá ser substituído por outro governante eleito. A *responsabilidade* é a característica que faz com que os governantes republicanos tenham que prestar contas de seus atos ao povo, podendo ser responsabilizados por eles e, em alguns casos, punidos com a perda do mandato.

Presidencialismo e parlamentarismo

No *parlamentarismo*, os assuntos do governo são conduzidos pelo *primeiro-ministro* com apoio da maioria do *Parlamento*, que é formada por membros do partido majoritário ou por meio de uma coalizão de partidos (sistema multipartidário). Por isso, o primeiro-ministro

é considerado o *chefe do governo* e é responsável por governar o país enquanto mantiver a maioria no parlamento. Já o *chefe do Estado*, que pode ser um monarca (em uma monarquia parlamentar) ou um presidente da República (em uma República parlamentar), não participa das decisões políticas, tendo apenas a função de representar o Estado. Sua posição é secundária, e em muitas repúblicas parlamentares ele não é nem eleito pelo povo, mas escolhido pelo Parlamento. O Parlamento tem o papel principal nesse regime político, sendo difícil distingui-lo do Poder Executivo já que é ele quem aprova a escolha do primeiro-ministro e o apoia na condução do governo.

O *Presidencialismo* é o sistema de governo mais conhecido por nós, brasileiros, já que desde o início de nossa República somos um governo presidencialista. No Presidencialismo, o presidente da República é, ao mesmo tempo, chefe de Estado e chefe de governo. Ou seja, ele acumula as funções de conduzir os negócios do governo, tomar as decisões políticas e representar o Estado. Por isso, o presidente é o chefe do Poder Executivo, que no presidencialismo é tão forte quanto o Poder Legislativo (o Parlamento). O presidente é escolhido pelo povo, por meio de eleições, para governar o país por um prazo pré-determinado (o *mandato*), após o qual um novo governante deve ser eleito (desde que não haja *reeleição*, isto é, a possibilidade de o presidente ser eleito para mais de um mandato consecutivo).

Cidadania

As Ciências Sociais compreendem a cidadania a partir de dois pilares principais. De um lado, ela é entendida como a *participação* dos cidadãos na vida social e política. De outro lado, a cidadania se expressa por meio do exercício de *direitos*, ou melhor, do direito do cidadão de ter direitos. Não podemos esquecer que tanto a participação quanto o exercício de direitos não são possíveis sem uma contrapartida: os *deveres*. É o caso do voto, que pode ser compreendido tanto como um direito político (de votar e de ser votado) como também como um dever de participar da escolha dos governantes e, assim, exercer a cidadania.

Tradicionalmente, os cientistas sociais dividem a cidadania em três tipos: cidadania civil, cidadania política e cidadania social. Estas três formas de cidadania corresponderiam às etapas de sua construção histórica e aos direitos que a elas se associam. A noção

de cidadania foi historicamente transformada como resultado das lutas sociais pela aquisição e exercício de direitos e pelo aumento da participação das pessoas na vida social e política.

Os *direitos civis* são aqueles relativos ao homem enquanto indivíduo, e reconhecem a sua autonomia perante o Estado e os demais membros da sociedade. Historicamente, foram os primeiros a surgir, como produto do esfacelamento da hierarquia social que caracterizava as monarquias europeias até os séculos XVIII e XIX. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, produto da Revolução Francesa (1789), estabeleceu a igualdade de todos os cidadãos franceses perante as leis do Estado, e o fim dos privilégios da nobreza e do clero. A Constituição Americana, por meio de suas emendas aprovadas em 1789, garantia a liberdade de religião, de assembleia, de gozo da vida e da propriedade e de portar armas. A partir do começo do século XIX, listas de direitos civis básicos passaram a fazer parte de todas as constituições liberais. No caso do Brasil, a garantia de direitos civis no texto constitucional esteve presente desde a primeira carta de 1824. A Constituição do Brasil de 1988 garante a todos os cidadãos uma ampla gama de direitos civis, entre eles os direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, de locomoção, e as liberdades de credo, livre expressão da opinião e de associação.

Os *direitos políticos* dizem respeito à participação do cidadão no processo político-decisório do Estado. Entre os direitos políticos estão o direito ao sufrágio e o direito ao voto, o direito de se candidatar nas eleições, entre outros. Os direitos políticos se universalizaram posteriormente, ao longo do século XIX e mesmo no século XX, como é o caso do sufrágio das mulheres. A Constituição brasileira garante esses direitos a todos os cidadãos. A conquista dos direitos políticos foi fundamental para a consolidação do regime democrático moderno, pois enquanto os direitos civis são mormente negativos – isto é, protegem o indivíduo contra a opressão do Estado e de outros indivíduos – os direitos políticos têm o sentido positivo de abrir as instituições políticas e o espaço público à participação dos cidadãos.

Os *direitos sociais* tomam as pessoas como seres sociais, que, portanto, necessitam de garantias materiais mínimas, caso contrário estariam impedidas de participar da vida social em pé de igualdade com as outras pessoas, e mesmo de exercer plenamente seus direitos civis e políticos. Os direitos sociais começaram a aparecer somente no final do século XIX e mais marcadamente ao longo do século XX,

com a consolidação do Estado de Bem-Estar Social. Entre eles, temos o direito à saúde, à educação, ao emprego, ao seguro-desemprego, à seguridade social em geral, à aposentadoria, e aos demais auxílios a pessoas em situação desprivilegiada.

Nas últimas décadas, começou-se a clamar por direitos outros que não estariam incluídos na categoria dos direitos civis, políticos e nem mesmo dos direitos sociais. Trata-se dos *direitos econômicos* e dos *direitos culturais*, os quais representam, ao mesmo tempo, aspectos do homem enquanto um membro da sociedade e do Estado. Os *direitos econômicos* surgiram como uma defesa frente ao sistema de produção vigente no mundo, o capitalismo. São exemplos de direitos econômicos o *direito a participar na gestão da empresa* e o *direito ao emprego*. Já os *direitos culturais* correspondem a garantias por parte do Estado da sobrevivência de estilos de vida e práticas culturais de grupos de pessoas marginalizadas, que, caso contrário, estariam constantemente sujeitas à opressão, violência e menosprezo por parte da sociedade em geral. Entre eles temos o *direito à diferença* e o *direito à cultura*.

Os direitos comentados acima foram classificados segundo seu conteúdo. Entretanto, podemos classificá-los de outras maneiras, como, por exemplo, no tocante aos seus destinatários. Nessa perspectiva, os direitos dividem-se em individuais, coletivos e difusos. Os *direitos individuais* são aqueles que dizem respeito às pessoas individualmente consideradas. Os *direitos coletivos* são aqueles que só podem ser exercidos simultaneamente por mais de uma pessoa, ou seja, por um grupo de pessoas. Já os *direitos difusos* também compreendem uma coletividade, porém uma coletividade indefinida, indeterminada.

Um bom exemplo de direito individual é o *direito de ir e vir*, também chamado de *liberdade de locomoção*. Basta que uma pessoa queira se movimentar na rua, ir de um lugar para outro ou permanecer onde está para que ela o faça sem que ninguém possa impedi-la. Todo cidadão tem o direito de ir e vir. Quanto aos direitos coletivos, um bom exemplo é o *direito à greve*. A greve é um direito que só pode ser exercido por uma coletividade, ou seja, por um grupo de trabalhadores de uma determinada classe ou categoria profissional. Já o direito difuso se diferencia do direito coletivo pela impossibilidade de se definir a coletividade que pode usufruí-lo; em princípio, os direitos difusos aplicam-se a toda e qualquer pessoa, sem que elas tenham que pertencer a algum grupo social específico. O *direito ao meio ambiente*, por exemplo, é um direito difuso. Todo e qualquer

brasileiro, ao mesmo tempo e em qualquer lugar do País, tem direito a um meio ambiente sadio e equilibrado.

Não podemos esquecer que a conquista e a extensão dos direitos da cidadania não foi um processo histórico espontâneo, fácil e sem conflitos. Pelo contrário, em cada país, em cada época a conquista de direitos só ocorreu por meio do engajamento coletivo das pessoas no debate público e na ação política.

Sociedade civil

Aprendemos acima quais são as principais formas de governo e as mais importantes instituições políticas. Mas, será que isso que chamamos política se esgota no Estado e nas suas instituições? Será que o lugar da política é apenas os poderes Legislativo, Executivo e Judiciário? Será que a política é algo de que só podemos participar através do voto, a cada dois anos quando acontecem as eleições?

A participação política pode se dar de várias maneiras em sociedade. Há vários modos de exercer a cidadania e afirmar direitos, e isso pode ser feito cotidianamente por meio de uma série de instituições e organizações sociais que desempenham atividades políticas sem fazer parte da estrutura do Estado. Elas compõem aquilo que chamamos de *sociedade civil*. A política, portanto, não deve ser definida como aquilo que diz respeito ao Estado, mas sim como aquilo que diz respeito à *vida coletiva* da sociedade.

Com o intuito de tornar melhor esta vida coletiva, pessoas na sociedade civil reúnem-se em grupos que tem por finalidade suprir alguma necessidade ou conquistar algum bem social por meio da militância e do ativismo políticos. Esses grupos levam o nome genérico de movimentos sociais. Os *movimentos sociais* buscam estreitar a relação entre o Estado e a sociedade por meio da realização de atividades dos mais diversos tipos. Há movimentos sociais que têm por objeto, por exemplo, a promoção da educação, dos direitos humanos, do meio ambiente; a redução da violência ou a promoção da paz; a assistência aos necessitados etc.

Alguns movimentos sociais organizam-se institucionalmente na forma de *organizações não governamentais*. As ONGs também possuem objetos bastante diversos e muitas vezes dependem de uma parceria entre o setor privado e o governo para levar a cabo suas atividades. Hoje em dia, há um crescente número de ONGs internacionais que agem em escala mundial a fim de promover seus objetivos.

Além das ONGs e movimentos sociais, compõem a *sociedade civil organizada* outras instituições de exercício da cidadania e defesa dos direitos coletivos, como, por exemplo, as associações e os sindicatos. As associações consistem em uma das formas mais tradicionais e antigas de organização coletiva da sociedade. Há associações de todos os tipos e com os mais diversos fins. Há associações profissionais, culturais, científicas, esportivas etc. As associações buscam reunir pessoas com interesses e objetivos comuns. A ideia é justamente agregar forças, unir vontades e somar iniciativas e ações. Os sindicatos (assim como as chamadas entidades de classe) são instituições organizadas pelos trabalhadores tendo em vista a proteção e promoção dos seus direitos. As organizações sindicais representam politicamente os trabalhadores, os quais encontram nos sindicatos o fórum propício para reunir interesses e objetivos que são comuns à sua categoria profissional. Os sindicatos possuem um papel histórico muito importante na mobilização política popular, na luta pelos direitos e na resistência a regimes opressivos.

Democracia, cidadania e justiça na sala de aula

Amaury Cesar Moraes
Elisabeth da Fonseca Guimarães

O texto de João Feres Junior e Thamy Pogrebinski trata de questões básicas para a compreensão do processo democrático de um país, mediante análise histórica, sociológica e jurídica. A análise do conceito de democracia, como fio condutor das discussões desenvolvidas pelos autores, assume sentido expressivo ao remeter à participação dos estudantes na sociedade em que vivem. As sugestões metodológicas que seguem visam a relacionar o conteúdo acadêmico exposto às situações de vida experimentadas no dia a dia dos estudantes.

Para entender como a democracia é compreendida e experimentada por nós, brasileiros, na atualidade, é preciso fazer um resgate histórico do conceito. A noção de democracia de hoje não é a mesma da Antiguidade. A proposta metodológica é elaborar uma atividade que destaque a historicidade da noção de democracia relacionada à de cidadania. Para isso, é preciso saber quem era e quem não era considerado cidadão em cada um dos momentos analisados, uma vez que esses dois conceitos – democracia e cidadania – caminham juntos. Uma sugestão é elaborar um quadro demonstrativo para visualizar os principais momentos da história, relacionando os grupos de pessoas considerados cidadãos e não cidadãos. O destaque é dado para o Brasil atual, com a inclusão das pessoas nascidas em território nacional, independentemente da idade, cor da pele, escolaridade, religião.

E a exclusão dos estrangeiros que vivem ilegalmente no país. É importante, nessa atividade, compreender que tanto democracia como cidadania são conceitos históricos, estando em permanente construção.

Alguns simples exercícios podem ajudar à compreensão de tais conceitos: pode-se solicitar aos alunos que investiguem quais seriam, na visão deles, os principais direitos de cidadania expostos em nossa Constituição Federal (1988). Uma outra atividade pode ser um debate sobre o documentário *Justiça*, de Maria Augusta Ramos.

O mais importante ao se discutir as formas de governo com os estudantes é deixar claro que elas se referem ao tipo de organização política adotada em cada Estado. O presidencialismo é o sistema de governo do Brasil, desde o início da República, por isso merece atenção especial, para que se conheça melhor as características desse sistema em nosso País.

Os estudantes podem pesquisar sobre nossos últimos presidentes: quais os eleitos pelo voto direto; quais foram empossados indiretamente; a possibilidade ou não de reeleição; por que determinadas cidades têm segundo turno e outras não... Outra possibilidade, que certamente demanda melhor planejamento por parte do professor, envolvimento de outros agentes da escola e mais tempo dedicado, é organizar, junto com os alunos, um processo eleitoral na própria escola. Diversas escolas têm realizado este tipo de experiência, em geral por iniciativa de seus professores de História, e já é comum o apoio dos Tribunais Regionais Eleitorais a este tipo de realização.

A explicação de cada um dos direitos civis, políticos e sociais precisa ser fundamentada pela participação dos cidadãos na sociedade. A explicação do conceito de cidadania está vinculada ao *direito do cidadão ter direitos*. A subdivisão em direitos civis, políticos e sociais é uma opção metodológica, que ajuda a compreender a história da cidadania. Outra questão que pode ser reforçada é a dos direitos civis. Por que esses direitos são os que devem ser primeiro atendidos? Qual a relação entre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, produto da Revolução Francesa (1789) e a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948 – os Direitos Humanos?

Para se trabalhar o tema cidadania e direitos do cidadão é preciso, principalmente, com os jovens do Ensino Médio, enfatizar a contrapartida, ou seja, os deveres. A cidadania garante direitos, mas também requer deveres que podem ser trabalhados em sala de aula, começando com questões bem simples, mas importantes como a tolerância com os colegas e o respeito aos professores, a preservação do ambiente da escola.

Propomos uma experiência, realizada pelos próprios alunos, em diferentes pontos de sua cidade ou bairro, pela qual entrevistariam transeuntes com somente uma pergunta a ser respondida: “O que é direito para o senhor? (ou senhora)”. O objetivo desta atividade seria a de permitir que os alunos se confrontassem com a distância entre o discurso jurídico – tanto como o saber jurídico instituído – e as percepções sobre direitos e justiça presentes na sociedade.

Algo similar foi feito pelo projeto *O Direito achado na rua*, expressão cunhada por Roberto Lyra Filho, que implica os direitos gestados e demandados pelos movimentos sociais, o que resultou num vídeo homônimo de César Mendes e José Geraldo de Souza Júnior.

Capítulo 13

Partidos, eleições e governo

*Maria do Socorro Sousa Braga**
*Magna Maria Inácio***

Introdução

Este capítulo aborda os processos de competição política e de formação de governos nos regimes democráticos. Para encaminhar essa discussão, este texto está estruturado da seguinte maneira. A primeira parte discute os parâmetros teóricos fundamentais para o estudo dos partidos políticos e sistemas partidários. E, em seguida, analisa a experiência partidária no Brasil.

Na segunda parte são discutidas as principais diferenças entre os sistemas de governo contemporâneos. Elas são relativas: a) aos processos de seleção dos agentes de governo; b) às condições de sobrevivência dos mandatos dos representativos políticos; c) à composição do ministério e ao controle do aparato burocrático do Executivo.

Partidos e eleições

Partidos e eleições são fenômenos políticos indissociáveis da democracia representativa. Segundo Bobbio (1991, p. 323-324), nesse tipo de regime “o dever de fazer leis diz respeito não a todo o povo reunido em assembleia, mas a um corpo restrito de representantes eleitos por aqueles cidadãos a quem são reconhecidos direitos

* Doutora em Ciência Política. Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos.

** Doutora em Ciência Política. Professora Adjunta do Departamento de Ciência Política – UFMG

políticos”. Nessa concepção, portanto, *representação* significa *ter autoridade para agir por outro de modo responsável e responsivo*. Ou seja, atuação que consiste na responsabilidade dos representantes para com o parlamento e a população. Mas também deve agir de modo responsivo perante o eleitorado, isto é, sensível, atento às demandas do povo. E o critério crucial que dá autoridade ao representante (governante) para agir em nome dos representados (governados) é o das eleições.

Quatro elementos são essenciais para a efetividade de uma democracia representativa enquanto sistema de representação política de uma sociedade: a) um sistema de partidos que estruture a competição eleitoral, disputando apoios em relação aos seus programas e projetos específicos para o país; b) eleições regulares, genuínas e livres, as quais garantam algum nível de responsividade dos governantes em relação aos governados; c) um sistema eleitoral que atue de forma a garantir que o apoio obtido nas urnas se traduza em poder político; d) uma assembleia de representantes que possa abrigar minorias e/ou pontos de vista significativos a fim de expressar uma diversidade de visões e interesses.

Conforme visto, não existe democracia moderna sem partidos políticos. Mas como eles podem ser definidos, ou melhor, qual definição adotar? Isso depende da abordagem teórica da qual nós partimos. Se decidimos, por exemplo, estudá-los pela abordagem marxista-leninista, eles são definidos *como uma organização política portadora dos interesses de uma classe*. A ênfase nessa concepção é na relação partido-grupo social (instrumento para a defesa dos interesses de uma classe social), bem como na ideologia. Se optarmos pelo enfoque funcional, um partido é entendido como “grupo que compete por poder político disputando eleições, mobilizando interesses sociais e advogando posições ideológicas, e assim, conectando os cidadãos ao sistema político” (ELDERSVELD, 1982, p. 25). Já a abordagem da escolha racional define partido como “equipe de homens que buscam controlar o aparato de governo, obtendo cargos numa eleição devidamente constituída” (DOWNS, 1999, p. 14). Finalmente, a teoria do desenvolvimento político define partido como uma entidade concreta, que apresenta as seguintes características: a) continuidade organizacional; b) organização em nível local; c) determinação deliberada dos líderes de chegar ao poder; d) preocupação em buscar apoio popular nas urnas. Para essa concepção,

os partidos surgem em circunstâncias históricas específicas, as quais estão relacionadas ao processo de modernização, ou seja, a emergência dos partidos está associada a processos de modernização mais amplos. Daí que o estudo dos partidos focaliza, principalmente, as condições históricas de seu surgimento.

Logo, os parâmetros em que se apoia uma definição desse tipo de organização política são: a) identificação dos contextos em que os partidos atuam; b) indicação das atividades que desenvolvem; c) explicitação das implicações para o sistema político. Vamos agora discutir esses parâmetros.

No que diz respeito aos contextos de atuação, os partidos políticos agem em duas arenas. Na *arena eleitoral*, o partido estrutura e organiza a competição eleitoral, desenvolvendo as seguintes atividades: a) recrutamento de candidatos; b) organização da campanha; c) definição de um leque de opções sobre políticas públicas; d) manutenção de uma organização política em bases permanentes. O desempenho dessas atividades tem implicações importantes no eleitorado. Podemos, por exemplo, averiguar se os partidos estão expressando e canalizando demandas sociais; se eles proporcionam ofertas de projetos alternativos sobre políticas públicas; se estão mobilizando o eleitorado para o ato de votar; ou ainda que perfil de candidatos estão selecionando e tentando eleger.

Já na *arena decisória*, o partido político formula e implementa políticas públicas participando como atores legítimos a) no processo de negociação sobre políticas e b) na aprovação e implementação dessas políticas (Executivo e Legislativo). O desenvolvimento dessas atividades gera as seguintes implicações para o funcionamento do sistema político. Em primeiro lugar, torna efetivo o governo democrático representativo; em segundo lugar, possibilita a conexão entre sociedade e Estado.

Duas características no estudo dos partidos políticos são fundamentais. A primeira diz respeito *ao que os partidos são*, ou seja, está associada à identidade política histórica dos partidos (à sua gênese e ao desenvolvimento específicos). Essa característica explica a existência de vários tipos de partidos. São exemplos os partidos *de quadros*; os partidos *de massas*, os partidos *catch-all* (ou partidos *pega-tudo*) e, mais recentemente, os partidos de tipo *cartel*.

Os *partidos de quadros* ou de notáveis, segundo Duverger (1970), são aqueles organizados por pessoas influentes incumbidas de or-

ganizar e conduzir as eleições e as ações dos representantes no parlamento. Nesse tipo de partido as qualidades fundamentais são: amplitude do prestígio, habilidade técnica e importância da fortuna. Esses partidos correspondem aos partidos de comitês, descentralizados e fracamente articulados. São exemplos de partidos de quadros o Partido Liberal inglês e o Partido Radical Socialista francês. Mais recentemente, partidos de quadros foram definidos como aqueles partidos originados no interior do Parlamento, ou seja, pelos próprios parlamentares. No Brasil, são exemplos de partidos de quadros tanto o Democratas (antigo PFL) quanto o PSOL.

Já os *partidos de massas*, originários dos movimentos operários de fins do século XIX, são entendidos como aquelas organizações criadas por segmentos sociais, especialmente os trabalhadores, que estavam fora do parlamento. Esses partidos assumem conotações completamente novas: um séquito de massa, uma estrutura organizacional articulada e estável, composta por um corpo de funcionários pagos especialmente para desenvolver atividades políticas e um programa político-sistemático. O exemplo mais emblemático de partido de massas é o partido socialista. Esse tipo de organização política surgiu na Alemanha em 1975, na Itália em 1892, na Inglaterra em 1900 e na França em 1905. No Brasil o partido mais próximo desse modelo é exemplificado pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

O partido *catch-all* (ou partido *pega-tudo*), de acordo com Kirchheimer (1966), surgiu depois da segunda Guerra Mundial na Europa continental. Esse tipo de partido apresenta como característica distintiva a mobilização dos eleitores em geral mais do que a dos associados, isto é, não apenas a uma determinada classe social ou categoria particular. São dotados de organização com seções, federações, direção centralizada e pessoal político trabalhando em tempo integral. Contudo, também se afastam dos partidos socialistas porque não propõem uma gestão diferente da sociedade e do poder e defendem plataformas universais, flexíveis e suficientemente vagas objetivando atrair para o seu campo de influência o maior número possível de eleitores. Justamente por seus objetivos essencialmente eleitorais, esse tipo de partido tem como atividade crucial a escolha dos candidatos para as eleições, os quais devem atender aos requisitos necessários para aumentar o potencial eleitoral do partido. Com isso, a participação dos filiados no debate político de base se reduz drasticamente, redundando na diminuição do número de filiações

partidárias e, portanto, das contribuições partidárias oriundas de seus membros.

Por fim, o *partido cartel*, segundo Katz & Mair (1995), emergiu após a década de 1970 nas democracias industriais ocidentais em decorrência de vários fatores, entre os quais os autores destacam a atenuação do conflito político-ideológico causado pela estratégia dos partidos *catch-all*, a drástica redução do número de filiados partidários, a profissionalização da política e dos políticos somada aos custos crescentes com as campanhas eleitorais e a introdução do financiamento público. De acordo com os autores, o processo de cartelização dos partidos resulta de uma situação em que o partido se torna cada vez menos dependente da sociedade e mais dependente do Estado. Entre as características apontadas como formadoras do partido cartel destaca-se a maior importância atribuída às subvenções públicas enquanto meio de sobrevivência da organização. O Estado passa a ser o principal financiador da atividade partidária por meio da introdução do financiamento público (KATZ; MAIR, 1996). Além disso, a distinção entre governo e oposição não é mais tão nítida e são implementados mecanismos que asseguram a continuidade dos partidos mais significativos do sistema político, dificultando a entrada de novos atores partidários.

A segunda característica se refere *ao que os partidos fazem*, o que tem a ver com os apelos contemporâneos dos partidos ou, mais especificamente, com o processo de competição partidária. O que nos leva a explicar o que é um *sistema partidário*.

De acordo com Sartori (1982), um *sistema partidário* é um conjunto de partidos que operam no sistema político. Aqui, o foco da análise recai sobre a interação entre os partidos nas eleições e a dinâmica da competição e cooperação entre eles. A própria noção de partido num ambiente democrático só tem sentido no contexto de um sistema de partidos, pois partido pressupõe um todo constituído de elementos que interagem.

De que modo podemos distinguir os sistemas partidários, ou seja, quais são os diferentes tipos de sistemas de partido? Quantos são seus elementos e como se dá a inter-relação e a dinâmica entre estes elementos? Enfim, nossa preocupação daqui em diante é tratar dos determinantes dos sistemas partidários e dos padrões da competição entre os partidos. A relevância desse aspecto está no fato de que o tipo de sistema partidário tem consequências signi-

ficativas para o funcionamento do sistema político. Sendo assim, o conhecimento do formato e da dinâmica do sistema partidário nos ajuda a conhecer o processo eleitoral e o processo decisório, enfim, o sistema político de um modo geral.

Em linhas gerais, são três os determinantes do sistema partidário: a) *fator estrutural*; b) *fator ideológico*; c) *fator institucional*. De acordo com o *fator estrutural*, as diferenças entre os sistemas partidários europeus são explicadas pelo impacto das estruturas socioeconômicas existentes. Seymour Lipset & Stein Rokkan (1967, p. 122) identificaram quatro linhas de clivagem na evolução das sociedades modernas. Duas são produto da *Revolução Nacional* (formação do Estado Nacional) desencadeada na França: a) centro/cultura dominante x populações subjugadas nas províncias (periferia); b) Estado Nacional/Governo x privilégios corporativos da Igreja (que, acima de tudo, queria o controle das normas comunitárias; no entanto, o fundamental no conflito Igreja-Estado era o controle da educação). Duas clivagens são produtos da *Revolução Industrial* (origem na Inglaterra): a) proprietários rurais x classe de empresários industriais emergentes; b) capitalistas x trabalhadores. Portanto, de acordo com essa perspectiva, para entendermos o formato dos sistemas partidários precisamos saber que *tipo de clivagem se manifesta de forma mais saliente do que outras, que tipo de alianças elas produziram em determinado país e que consequências a constelação de forças teve na construção de consenso dentro de um Estado nacional*.

No *fator ideológico*, o número de partidos de um sistema partidário decorre do número de opiniões relevantes numa sociedade. Segundo Anthony Downs (1999), a lógica do mercado eleitoral leva os partidos a se situarem em um lugar apropriado do espectro político-ideológico. Esse lugar dependerá da forma da distribuição dos eleitores no espectro e do desempenho dos outros partidos.

Por fim, o *fator institucional* enfatiza o impacto da estrutura institucional sobre o formato do sistema partidário. Nesse caso, os fenômenos partidários devem ser entendidos a partir de atributos endógenos à política, sobretudo derivados da natureza das instituições democráticas: *sistemas eleitorais, tipos de financiamento político, sistema de governo, estrutura do Estado (federalista ou unitário)*. Isso porque são essas instituições que estabelecem os parâmetros regulatórios que influenciam o comportamento dos dirigentes partidários durante e entre os processos eleitorais.

As eleições e os partidos no Brasil

Quem pretende explicar a experiência partidária brasileira precisa se defrontar com dois traços que mais chamam atenção. O primeiro aspecto diz respeito à falta de continuidade das formações partidárias que emergiram e, por conseguinte, à curta duração de tais experiências, cujo término deveu-se, na maioria das vezes, a rupturas institucionais por que passou o País. O segundo aspecto que chama a atenção em nossa história partidária está relacionado com o contexto ou meio em que os partidos surgiram e se desenvolveram inicialmente.

Como vimos, os partidos são instituições políticas que se afirmam enquanto tal ao atuarem em duas arenas: a arena decisória (especialmente no Congresso) e a arena eleitoral. Em outras palavras: para que eles se desenvolvam é importante que atuem de forma efetiva nessas duas arenas. O problema é que, no Brasil, as primeiras formações partidárias emergiram e se desenvolveram num contexto em que estas duas arenas tinham pouca relevância no sistema político. No Império, segundo Kinzo (1993), a arena parlamentar só existia tendo o Imperador como centro de gravidade. Era ele que, investido do Poder Moderador, organizava o gabinete ministerial e administrava o conflito político, promovendo a dissolução da Câmara para, por meio de eleições controladas, formar uma nova maioria governista. Da mesma forma que a arena parlamentar era inautêntica, a arena eleitoral também era viciada. Mesmo porque quem participava das eleições era um número bastante reduzido de cidadãos.

A experiência iniciada com a proclamação da República, a despeito das mudanças resultantes da queda do Império e da instauração de uma República presidencialista, não foi muito diferente no que tange ao desenvolvimento de partidos. Isso porque as eleições continuaram dominadas pela prática de fraude, coação e restrições ao direito de voto. Por outro lado, o Legislativo não exercia também as funções para as quais deveria estar voltado, pois a maioria governista – garantida pela manipulação eleitoral – esmagava qualquer tentativa de ação efetiva de forças da oposição no âmbito do Congresso – fator fundamental para criar uma dinâmica político-partidária. Sem condições de desenvolvimento das atividades eleitorais e parlamentares, o espaço nacional da política se limitava à esfera da presidência da República. Por conta disso, vigoraram os partidos estaduais – representantes da força oligárquica dominante

em cada estado. Dada a inautenticidade das eleições e do jogo partidário parlamentar, não foi por acaso que uma das bandeiras da Revolução de 1930 foi a moralização do processo eleitoral e da vida política. Nesse sentido, o Código Eleitoral de 1932 foi um notável avanço em relação à República Velha por duas razões. Em primeiro lugar, pela ampliação do direito de voto por meio dos seguintes dispositivos: 1) o limite de idade baixa de 21 para 18 anos; 2) a mulher conquista o direito de voto (embora exercício facultativo); 3) obrigatoriedade do alistamento e do voto (Constituição de 1934). Em segundo lugar, pelas garantias para o exercício desse direito, seja pela criação da Justiça eleitoral, com a diminuição da fraude, seja pelo voto secreto. Com tais avanços, surgiram condições mais propícias para o florescimento partidário. No entanto, o golpe de 1937 e a instauração do Estado Novo iriam postergar essa possibilidade. Portanto, foi somente em 1945 – com a derrocada do Estado Novo – que se abriram perspectivas para a emergência de partidos nacionais na acepção moderna do termo, ou seja, com maior incorporação política e maior liberdade no exercício da participação e da competição. Em suma, o tamanho do eleitorado mais a garantia do exercício do voto (fiscalização da Justiça eleitoral e voto secreto) começavam a dar condições de incerteza política, situação propícia para o desenvolvimento de um sistema partidário competitivo.

No entanto, também a experiência partidária do período 1945-1964 nasceu com problemas. Como assinala Souza (1976), embora o modelo de construção político-institucional rompesse com a ditadura varguista, no que tange ao estabelecimento de uma ordem democrática, fundada no pluripartidarismo, a concretização desse modelo não significou uma ruptura com a antiga ordem, dada a continuidade da elite e de algumas instituições cruciais. De modo que o modelo institucional construído durante o Estado Novo foi mantido e adaptado ao contexto democrático. Daí as continuidades: a) da centralização do poder e hipertrofia do Executivo; b) da cultura autoritária presente na elite; c) dos mecanismos de controle sobre as eleições e a formação de partidos; d) da preservação da estrutura corporativa nas relações entre capital e trabalho. Acrescente ainda o baixo reconhecimento da legitimidade da oposição (PCB ilegal em 1947), bem como a baixa aceitação das regras de jogo.

A despeito disso, a continuidade da prática democrática – com partidos competindo nas eleições e participando nas arenas deci-

sórias – foi fator suficiente para que, no final do período, o sistema partidário estivesse se estruturando. Estudos mostram que já estavam se formando identidades partidárias junto ao eleitorado e que os partidos mais importantes (PSD, UDN, PTB, PSP e PRP) expandiram sua organização no País, tornando a disputa política mais competitiva. No entanto, justamente quando esse sistema estava se fortalecendo, o golpe militar de 1964 pôs fim à primeira experiência importante de democracia competitiva no Brasil.

No entanto, a instauração desse regime não levou à extinção dos partidos do regime de 1946. Estes existiriam, mas já depurados de suas figuras mais combativas. Na verdade, o regime militar-autoritário que se instalou tinha características singulares: combinação de mecanismos de cunho marcadamente autoritário, repressivo e desmobilizador com mecanismos de uma estrutura democrático-representativa. Esse regime manteve em funcionamento o Congresso, o Judiciário e a Constituição de 1946. Os partidos somente seriam extintos em 1965, com a crise política iniciada depois das eleições de governador, o que resultou na decretação do AI-2 (27/10/1965). Com o AC-4 (20/11/1965) determinava-se a criação de partidos cuja exigência crucial era o apoio de 1/3 dos senadores e 1/3 dos deputados. Configurou-se, assim, o sistema bipartidário compulsório com as formações partidárias da Arena e MDB agregando parlamentares oriundos dos partidos do regime anterior.

A partir de 1974, o MDB, apesar das dificuldades de organização, começou a vencer as eleições legislativas, obtendo 16 das 22 cadeiras em disputa para o Senado, e cresceu de 28% para 44% sua representação na Câmara. A partir daquele pleito, as eleições passam a ter um caráter plebiscitário de rejeição ou não do governo militar, configurando-se uma tendência eleitoral: o continuado declínio da Arena e crescimento do MDB, principalmente nas áreas urbanas. Em consequência dessas derrotas, o governo militar passou a recorrer sistematicamente à manipulação da legislação eleitoral (Lei Falcão, Senador Biônico etc.) e determinou uma reformulação partidária a fim de evitar sua recorrente deslegitimação nas urnas, propondo a reforma partidária de 1979 para dividir a oposição. A partir de então, em pleno processo de transição de regime, tivemos a emergência de um novo sistema partidário conformado pelo PMDB, PDS, PT, PDT, PTB e PP. Este foi ampliado depois da Emenda Constitucional de 1985, que estabeleceu a liberdade total de organização partidária

(criação dos PC, PSB, etc.). Já o PFL, atual DEM, foi criado durante as discussões em torno das eleições indiretas para a presidência da República, em 1985. Dois anos depois, durante os debates na Constituinte, uma dissidência no PMDB levaria à criação do PSDB. É importante assinalar que o sistema partidário pós-autoritarismo não reproduziu o sistema partidário anterior a 1964. O realinhamento partidário pós-1979 teve como ponto de referência a Arena e o MDB e não os partidos do regime de 1946, bem como sofreu a influência de outros fatores, entre os quais está o tipo de transição democrática: gradual e controlada, o que levou a uma solução negociada envolvendo a oposição moderada e dissidentes do partido do governo (que formariam o PFL). Outro fator importante foi a inesperada morte de Tancredo Neves e suas consequências no PMDB. Finalmente, cabe chamar a atenção para o processo Constituinte e as desavenças em torno de temas cruciais para a constituição do novo regime democrático.

Na democracia competitiva pós-1985, se levarmos em consideração o ano de 1980 como o marco inicial do atual sistema partidário, veremos que os principais partidos políticos estão organizando a competição político-eleitoral há mais de 29 anos, o que significa, conforme Braga (2006), ser esta a mais longa e consistente experiência partidária de nossa história política.

Sistemas de governo

A democracia requer que os cidadãos sejam capazes de influenciar as decisões políticas e controlar a atuação de seus representantes. Essa capacidade é afetada pelas condições de participação eleitoral e de organização da disputa partidária, mas também pelo funcionamento das instituições de governo. As regras que regulam as relações entre os órgãos do Estado definem o sistema de governo vigente em cada país e configuram diferentes recursos e oportunidades de influência política por parte dos cidadãos. Entender como os sistemas de governo funcionam nos ajuda a avaliar as condições de exercício da democracia em cada um deles.

Um parâmetro central na diferenciação dos sistemas de governo diz respeito ao grau de dispersão ou concentração do poder político produzido por suas instituições. Com esse objetivo, as análises, em geral, concentravam-se na extensão em que as funções de governo

são alocadas em órgãos específicos dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e grau de independência desses órgãos no exercício dessas funções. O resultado tem sido a diferenciação entre dois tipos puros de sistemas de governo: o parlamentarista, ancorado em formas mais flexíveis de separação de poderes, e o presidencialista, assentado em uma rígida separação funcional desses poderes.

Além dessas diferenças estruturais, as pesquisas mais recentes chamaram a atenção para um conjunto de regras que afeta a distribuição de poderes de agenda e de veto¹ entre os órgãos do governo e que molda, também, as relações Executivo-Legislativo. É essa abordagem dos sistemas de governos que será explorada a seguir.

Esses sistemas serão diferenciados em relação às estruturas constitutivas dos governos e às regras de distribuição de poderes de agenda e de veto entre seus agentes. A distribuição desses poderes varia de acordo com regras que organizam as relações entre os poderes Executivo e Legislativo nas democracias contemporâneas². Podemos destacar três diferenças principais, relativas: a) aos proces-

¹ Um ponto importante dessa crítica é o de salientar que no próprio presidencialismo algumas funções são compartilhadas por diferentes órgãos – como a participação do Executivo na produção legal, seja pelo direito de propor iniciativas legais ou pela prerrogativa de vetar leis aprovadas pelo Legislativo. Os poderes de agenda abrangem direitos e prerrogativas que um ator político conta para definir quais propostas de políticas serão examinadas e a partir de quais procedimentos. Por exemplo, o Presidente brasileiro utiliza os seus poderes de agenda ao editar uma Medida Provisória ou solicitar ao Congresso que uma lei seja examinada em regime de urgência. Um ator político ou institucional tem poder de veto quando a sua concordância é necessária para que uma decisão seja tomada.

² Essas relações não abrangem apenas os legisladores e o chefe do Executivo. A responsabilidade pelas funções do Poder Executivo pode basear-se na distinção entre um chefe de Estado, que representa o poder soberano do país, e um chefe de governo, responsável pela direção e coordenação das funções executivas do governo no cotidiano da administração pública. Em geral, nos sistemas parlamentaristas prevalece a separação institucional dessas duas posições, sendo a chefia do governo ocupada pelo primeiro-ministro (ou chanceler) e a chefia do Estado, pelo monarca – no caso das monarquias parlamentaristas – ou presidentes. Neste caso, o chefe de Estado exerce no governo um papel mais protocolar. Nos sistemas presidencialistas as duas posições são exercidas pelo presidente, na condição de chefe do Executivo. Os sistemas semipresidencialistas, diferenciam-se dos parlamentaristas por dotar o presidente, enquanto chefe de Estado, de poderes institucionais mais expressivos, como no caso da França, em que a seleção do primeiro-ministro é uma prerrogativa do presidente. Mas distanciam-se dos presidencialistas pelo fato de que a condução do governo é compartilhada ou realizada de forma coordenada com o primeiro-ministro.

tos de seleção dos agentes de governo; b) às condições de sobrevivência dos mandatos dos representativos políticos; c) à composição do ministério e ao controle do aparato burocrático do Executivo. Com base nessas diferenças, três tipos principais de sistemas de governos podem ser identificados: Parlamentarismo, Presidencialismo e Semipresidencialismo³.

Cabe salientar que essas são diferenças típicas, pois nos ajudam a contrastar os arranjos político-institucionais, embora haja uma grande variação nas regras e procedimentos existentes entre países de um mesmo tipo de sistema de governo.

Seleção dos agentes de governo

Os sistemas são diferentes em relação aos processos de seleção dos membros do Executivo e do Legislativo. Em sistemas parlamentaristas, esses processos são interdependentes, pois membros do Parlamento são eleitos pelo voto popular e são eles que definem a composição do gabinete (Primeiro-ministro e seus auxiliares), responsável pela direção do governo.

As características do sistema partidário e das regras eleitorais influenciam esse processo de formação parlamentar do governo. Em sistemas bipartidários e com um sistema eleitoral majoritário, como o inglês, a formação do governo se limita à tradução da maioria vitoriosa nas urnas em gabinete de governo. Nos sistemas multipartidários é maior a fragmentação política do Parlamento e a eleição de um partido majoritário é mais difícil. Nesse caso, ocorrem acordos interpartidários e a formação de coalizões de governo para a formação do governo. Determinados procedimentos também afetam a dinâmica das negociações para a montagem do governo. Esse é o caso dos países que exigem um voto formal do Legislativo para

³ A referência principal do parlamentarismo é o modelo inglês, mas este se encontra difundido entre ex-colônias britânicas, como Austrália e Nova Zelândia, e no próprio continente europeu (Espanha, Itália, Bélgica, Alemanha, Áustria, dentre outros). O presidencialismo tem a sua matriz na experiência americana, sendo a difusão desse modelo para outros países, principalmente na América Latina, acompanhada de importantes inovações institucionais. O Semipresidencialismo ganhou visibilidade recente, em face das experiências de reformas políticas em Portugal e na França e a crescente adoção desse modelo nos países do leste europeu (Eslovênia, Rússia, Romênia, Ucrânia etc.). Esse modelo é encontrado na Ásia (Mongólia e Coreia do Sul) e África (como Egito e Cabo Verde).

investidura nos cargos, o que amplia o poder de veto de grupos parlamentares (HELMS, 2005; DOWDING; DUMONT, 2009). Em outros países, o voto de confiança no governo ocorre depois da seleção de seus membros.

O Semipresidencialismo singulariza-se pela presença de um presidente escolhido por eleição popular e a seleção do primeiro-ministro pelo Legislativo. Esse arranjo resulta, portanto, na presença de dois agentes responsáveis pela condução do Poder Executivo: o presidente, como chefe de Estado, e o primeiro-ministro, como chefe de governo. A diferença desse sistema, às vezes chamado de misto ou híbrido, localiza-se no poder institucional do presidente no âmbito do Executivo, incluindo a prerrogativa de indicar ou nomear o primeiro-ministro.

No Presidencialismo ocorrem eleições separadas para a seleção do presidente e dos membros do Legislativo (LIJPHART, 2003; SHUGART; CAREY, 1992; AMORIM NETO, 2002), o que concorre para uma maior dispersão do poder político. Uma vez que são eleições independentes, abre-se a oportunidade de que candidatos ou partidos derrotados em uma disputa, sejam vitoriosos na outra. Para alguns analistas, esse traço é um obstáculo à governabilidade dado que essa dispersão pode levar o Executivo e Legislativo a serem dirigidos por maiorias políticas e/ou programaticamente divergentes. Para outros, essa dispersão é condição importante para a expressão da pluralidade política no interior dos órgãos do governo, além de ampliar os incentivos para que eles fiscalizem uns aos outros.

Sobrevivência dos governos

Uma segunda diferença institucional está diretamente associada à primeira: as condições de sobrevivência do governo. Em sistemas parlamentaristas, o chefe do governo e seu gabinete são responsáveis perante o Legislativo, ou seja, eles devem prestar contas de seus atos e podem ser destituídos de suas funções quando não contam com a confiança desse Poder. Os legisladores têm poderes de destituição do gabinete, normalmente sob a forma de moção de censura ou de desconfiança, que, uma vez aprovada, pode exigir a renúncia do governo. O chefe de governo também detém poderes que ele usa estrategicamente para pressionar o Legislativo: o voto de confiança e

o poder de dissolver a legislatura⁴. A existência dessas regras, sejam elas formais ou não, pode incentivar as negociações e os acordos entre Legislativo e Executivo para garantir a sobrevivência do governo e evitar que os mandatos sejam abreviados. Quando isso não ocorre e verifica-se a perda da confiança mútua entre os poderes, as regras de destituição do gabinete ou de dissolução da Legislatura atuam como fórmulas institucionais de recomposição do governo.

No caso do Semipresidencialismo, a responsabilidade perante o Legislativo afeta principalmente a continuidade do mandato do primeiro-ministro, e de seu gabinete, mas não a do mandato presidencial. Nas situações em que o chefe do governo é indicado pelo presidente, a sobrevivência do gabinete se torna mais complexa, pois o primeiro-ministro e seus auxiliares devem ser apoiados por ambos, Legislativo e presidente.

Diversamente, os representantes políticos no Presidencialismo têm mandatos fixos, com duração definida constitucionalmente, que não dependem da confiança mútua entre os poderes⁵. Alguns analistas identificam na independência de origem e nos mandatos fixos, típicos do Presidencialismo, a fonte de uma legitimidade dual que, na presença de maiorias divergentes controlando o Legislativo e o Executivo, pode levar à prevalência dos vetos e bloqueios institucionais (LINZ, 1994). Segundo essa vertente explicativa, a dispersão de poder típica do Presidencialismo resulta em um sistema complexo de vetos, conducente à paralisia política e crises de governabilidade.

Pesquisas recentes, entretanto, chamam a atenção para evidências de cooperação entre os poderes na forma de alianças construídas

⁴ Pelo procedimento do *voto de confiança* o governo pressiona o Legislativo a apoiar determinadas políticas, forçando-o a manifestar apoio ao seu gabinete: uma proposta de política é submetida ao Legislativo e a sua aprovação é tomada com manifestação de apoio ao gabinete. Em caso de não aprovação, o resultado pode ser a renúncia do gabinete. O poder de dissolver a Legislatura e convocar novas eleições é outro recurso disponível ao primeiro-ministro.

⁵ De forma geral, esses sistemas preveem a destituição do presidente em casos de crimes de responsabilidade política, que se referem a infrações político-administrativas, mas não em decorrência da perda de apoio político por parte do Legislativo. No Brasil, são considerados crimes de responsabilidade os atos do presidente da República que atentem contra a Constituição Federal, em especial, contra o livre exercício do Poder Legislativo, do Poder Judiciário e do Ministério Público, contra o exercício dos direitos políticos, individuais e sociais, contra a segurança interna do País, a probidade da administração, a lei orçamentária e o cumprimento das leis e decisões judiciais (CRFB, art. 85).

ao longo do processo eleitoral (1º e 2º turno das eleições) ou do mandato presidencial (FIGUEIREDO; LIMONGI, 1999; AMORIM NETO, 2002; SANTOS, 2003). No caso do Brasil, a cooperação entre o presidente e os partidos representados no Legislativo é incentivada pelo fato de que esses atores contam com poderes de agenda que os tornam capazes de influenciar os processos decisórios. Esses poderes são utilizados para acomodar os interesses dos diferentes grupos políticos, por exemplo, mediante concessões e negociações relacionadas à agenda legislativa do Executivo, ao programa de governo, à ocupação de postos e ao acesso a recursos controlados pelo Executivo.

Composição do ministério e controle do aparato burocrático do Executivo

Outra diferença importante entre os sistemas de governo diz respeito ao controle político sobre o aparato do Executivo. De forma geral, a gestão das políticas públicas durante o governo é coordenada pelo chefe do governo e seu ministério. Mas o grau de discricionariedade que o chefe de governo detém na montagem de seu ministério varia significativamente entre os três sistemas de governo.

No Parlamentarismo, essa discricionariedade é limitada pela influência que o Legislativo exerce sobre a composição do gabinete ministerial. Em alguns casos, como o britânico, exige-se que os ministros sejam selecionados apenas entre os legisladores, limitando o leque de escolhas do chefe de governo (HELMS, 2005; DOWDING; DUMONT, 2009). A exigência de aprovação formal do gabinete pelo Legislativo, o chamado mecanismo de investidura, requer negociações entre os partidos e seus líderes para composição do gabinete. Uma vez formado o governo, a responsabilidade do gabinete perante o legislativo induz a formas mais horizontais de coordenação de suas ações e do aparato burocrático, pois um desempenho insatisfatório do governo pode ameaçar a confiança do Legislativo no gabinete e resultar na demissão coletiva ou individual de seus membros.

Os poderes de nomear e demitir em sistemas semipresidenciais são, em certa medida, compartilhados pelo primeiro-ministro e presidente, o que exige ações coordenadas entre eles na direção do governo. Embora com variações nas regras formais, o presidente

nomeia, bem como demite, os ministros mediante recomendação do chefe do governo.

Em sistemas presidencialistas, em geral, o presidente desfruta de ampla autonomia de composição de seu ministério, o que inclui tanto a prerrogativa de nomear como de demitir os seus membros. Em consequência, o presidente dispõe de mecanismos importantes para a coordenação vertical do aparato administrativo do Poder Executivo e para o controle político da implementação da agenda governamental (SARTORI, 1996)⁶.

Para alguns, o controle do aparato burocrático exercido pelo chefe do Executivo pode incentivar o presidente a conduzir o governo de forma unilateral, sem a participação do Legislativo. Esses incentivos seriam maiores nos casos em que o presidente dispõe de direitos de legislar, além do poder de nomear e demitir seus auxiliares. Um governo baseado em ações unilaterais do Executivo representa uma séria restrição à influência política dos cidadãos através da ação de seus representantes no Legislativo.

Estudos recentes, no entanto, chamaram a atenção para o fato de que esses poderes não necessariamente induzem à ação unilateral do Executivo. Ao contrário, quando o Legislativo dispõe de poder de veto e pode impor derrotas legislativas ao Executivo, esses poderes são recursos importantes nas negociações com vista à cooperação entre os poderes (AMORIM NETO, 2002; FIGUEIREDO; LIMONGI, 1999, 2003). No Brasil, os presidentes, de forma recorrente, montam ministérios multipartidários que comprometem os partidos com a condução e sucesso do governo. Essa participação é cimentada por acordos partidários baseados na distribuição de postos ministeriais entre os partidos legislativos. Cabe avaliar, no entanto, em que medida a participação dos partidos legislativos, na forma de coalizão, amplia e diversifica as oportunidades de influência política por parte dos cidadãos.

A discussão acima mostrou que os sistemas de governo definem diferentes condições para o exercício do poder político e para o

⁶ Em alguns casos, como o americano, exige-se a aprovação pelo Senado dos ministros (secretários de Estado) indicados. No Brasil, não há previsão de consentimento senatorial para a composição do ministério, mas exige-se a aprovação pelo Senado dos titulares de alguns cargos do aparato burocrático, como a presidência do Banco Central.

controle daqueles que o exercem. Cabe destacar agora alguns pontos em relação ao Presidencialismo, sistema adotado no Brasil.

Ao longo do texto afirmou-se que Presidencialismo, devido à separação dos poderes, possibilita a maior dispersão de poder político. Ou seja, grupos políticos diferentes podem ser representados no Legislativo e no Executivo, o que favorece a expressão mais abrangente de interesses da sociedade na tomada de decisões políticas. Há a expectativa de que a presença desses interesses plurais favoreça a vigilância e controle mútuo entre os poderes, de forma a produzir decisões mais representativas e responsáveis. Nessa direção, é importante discutir se o sistema de governo brasileiro tem, de fato, favorecido a expressão desse pluralismo de interesse no interior das instituições de governo, mediante a inclusão de minorias políticas e dos diversos grupos políticos presentes na sociedade brasileira.

Mas, como salientado antes, não basta olhar para a separação funcional dos poderes para se entender a dinâmica dos sistemas presidencialistas. Ou seja, a separação de poderes não assegura, em si, a dispersão de poder político entre os atores institucionais e políticos. É necessário considerar os poderes de agenda e de veto que o Executivo, o Legislativo e o Judiciário controlam.

A própria experiência brasileira nos ensina sobre isso: comparado ao Presidencialismo vigente no período de 1946-1964, o sistema atual é bastante diferente devido aos amplos poderes legislativos atribuídos ao chefe do Executivo. Dentre os poderes presidenciais para influenciar a produção das leis, podemos destacar as competências de apresentar projetos de leis e propostas de emenda constitucional, de solicitar regimes de tramitação urgente para as suas iniciativas legais, além de deter a iniciativa exclusiva de certas matérias, como as leis orçamentárias. Esses poderes modificaram muito as bases de relacionamento entre os poderes e de promoção da governabilidade do País. Mas no período atual não ocorreu apenas a ampliação dos poderes presidenciais, houve também fortalecimento do Legislativo no processo decisório. Embora o Executivo detenha recursos importantes para influenciar os trabalhos parlamentares, o Legislativo dispõe de mecanismos para modificar ou vetar as iniciativas do governo.

Assim, o presidente é incentivado a compor coalizão com partidos legislativos com vistas a obter apoio parlamentar à sua agenda. Esses incentivos são consideráveis, uma vez que, no Brasil, o mul-

tipartidarismo brasileiro e o sistema de representação proporcional reduzem, consideravelmente, as chances de que o partido do presidente seja eleito com uma maioria legislativa expressiva. Por sua vez, os partidos políticos também têm incentivos para cooperar com o Executivo, incluindo a sua participação no governo, dado que a agenda das políticas públicas e o acesso aos recursos públicos são fortemente controlados por esse Poder.

Os efeitos do controle de agenda exercido pelo presidente e pelos partidos legislativos sobre as relações Executivo-Legislativo no Brasil apontam para uma cooperação estável entre os poderes nas últimas décadas. No entanto, é importante refletir sobre as consequências dessa concentração dos poderes de agenda nas mãos do presidente e dos líderes partidários representados no Congresso. Como isso afeta a capacidade de influência do processo decisório por parte de grupos políticos minoritários e das oposições políticas? Essa concentração de poderes dificulta a incorporação de certos temas e projetos políticos à agenda de políticas públicas?

A reflexão sobre essas questões é importante porque nos ajuda a entender não somente como os sistemas de governo funcionam, mas também como eles impactam a própria democracia.

Considerações finais

O presente capítulo abordou as instituições e as dinâmicas dos processos eleitorais, de organização partidária e de formação dos governos com foco nas condições de competição política e de representação política.

Os contextos eleitorais e pós-eleitorais em que os cidadãos e seus representantes atuam definem diferentes condições de exercício da influência política. A abordagem desenvolvida pela presente discussão procurou demonstrar que a produção de governos responsivos e responsáveis supõe uma linha de continuidade entre a influência política proporcionada pelos processos eleitorais e de disputa partidária e a que se efetiva no interior das instituições de governo.

Referências

ABRANCHES, Sergio. Presidencialismo de Coalizão: O Dilema Institucional Brasileiro. *Dados*, v. 31, n. 1, p. 5-38, 1988.

- AMORIM NETO, Octavio. Presidential Cabinets, Electoral Cycles, and Coalition Discipline in Brazil. In: MORGENSTERN, Scott; NACIF, Benito (Ed.). **Legislative Politics in Latin America**. New York: Cambridge University Press, 2002.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília, DF: UnB, 1991.
- BRAGA, Maria do Socorro S. **O Processo Partidário-Eleitoral Brasileiro: Padrões de Competição Política (1982-2002)**. São Paulo: Humanistas/Fapesp, 2006.
- CHEIBUB, J. A.; PRZEWORSKI, A.; SAIEGH, S. Governos de coalizão nas democracias presidencialistas. **Dados**, v. 45, n. 2, p. 187-218, 2002.
- DOWDING, K.; DUMONT, P. (Ed.). **The Selection of Ministers in Europe**. London: Routledge, 2009.
- DOWNS, Anthony. **Uma Teoria Econômica da Democracia**. São Paulo: Edusp, 1999.
- DUVERGER, Maurice. **Os Partidos Políticos**. Tradução Cristiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- ELDERSVELD, S. **Political Parties in American Society**. New York: Basic Books, 1982.
- FIGUEIREDO, Argelina; LIMONGI, Fernando. **Executivo e Legislativo na Nova Ordem Constitucional**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- HELMS, Ludger. **Presidents, Prime Ministers and Chancellors: executive leadership in Western Democracies**. London: Palgrave; New York: Mcmillan, 2005.
- KATZ, Richard S.; MAIR, Peter. Cadre, catch-all or cartel? a rejoinder. **Party Politics**, v. 2, n. 4, p. 527-536, 1996.
- _____; _____. Changing models of party organization and party democracy. **Party Politics**, v. 1, n. 1, p. 5-28, 1995.
- KINZO, Maria D'Alva. **Radiografia do Quadro Partidário Brasileiro**. São Paulo: Fundação Konrad-Adenauer, 1993.
- KIRCHHIMER, Otto. The Transformation of the Western European Party Systems. In: LAPALOMBARA, Joseph; WEINER, Myron (Ed.). **Political Parties and Political Development**. Princeton: Princeton University Press, 1966.
- LIMONGI, F.; FIGUEIREDO, A. C. Medidas provisórias. In: BENEVIDES, M. V.; VANNUCHI, P.; KERCHE, F. (Ed.). **Reforma política e cidadania**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- LIJPHART, A. **Modelos de democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- LINZ, Juan J. Presidential or Parliamentary Democracy: Does it Make a Difference? In: LINZ, Juan J.; VENEZUELA, Arturo (Ed.). **The Failure of Presidential Democracy: The Case of Latin America**. Baltimore, Md.: Johns Hopkins, 1994.
- LIPSET, Seymour M.; ROKKAN, Stein. **Party Systems and Voter alignments: cross-national perspectives**. New York: Free Press, 1967.

SANTOS, Fabiano Mendes. **O Poder Legislativo no Presidencialismo de Coalizão**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SARTORI, G. **Partidos e Sistemas Partidários**. Brasília, DF: UNB, 1982.

_____. **Engenharia Constitucional**: como mudam as constituições. Brasília, DF: UnB, 1996.

SHUGART, Matthew; CAREY, John. **Presidents and assemblies**: constitutional design and electoral dynamics. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SOARES, Gláucio Ary Dillon. **Sociedade e Política no Brasil**. Rio de Janeiro: Corpo e Alma do Brasil, 1973.

SOUZA, Maria do Carmo. **Estado e Partidos Políticos no Brasil (1930 a 1964)**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

Partidos, eleições e governo na sala de aula

Amaury Cesar Moraes

Elisabeth da Fonseca Guimarães

O texto de Maria do Socorro Sousa Braga e de Magna Inácio analisa com objetividade a formação político-eleitoral de regimes democráticos. Para professores do Ensino Médio, auxilia no entendimento de situações que concorrem para a formação dos partidos políticos, geram polêmicas em eleições e caracterizam os governos democráticos. Conceitos específicos da Ciência Política são relacionados à história político-partidária contemporânea, concorrendo para diminuir as dúvidas e confusões que habitualmente ocorrem em épocas de eleições, decorrentes das particularidades dos diferentes sistemas eleitorais. Para despertar o interesse dos jovens para as questões que envolvem as escolhas político-eleitorais, é interessante que os conceitos e as discussões apresentados no texto sejam debatidos em sala de aula. A expectativa é oferecer aos jovens uma formação política criteriosa, racionalizada, independente das preferências ou filiações partidárias, esclarecedora dos processos que envolvem os sistemas de governo da atualidade a fim de capacitá-los para as suas escolhas políticas.

Para provocar a participação dos estudantes e apresentar a política como uma prática que faz parte do dia a dia das pessoas, a sugestão é iniciar com o *rap Até quando?*, de Gabriel O pensador, Tiago Mocotó e Itaal Schur. A música pode ser apresentada em CD ou mesmo em videoclipe, facilmente encontrado no *youtube*. A grande quantidade de versos, comum em composições dessa natureza, exige dos professores a análise mais detalhada de determinadas estrofes e expressões.

Ainda recorrendo ao *rap*, sintetizar as explicações sobre o tema em uma paródia, no ritmo de *rap*, composta em sala de aula pelos próprios

estudantes, é uma atividade que chama a classe à participação. Desenvolve a criatividade, a musicalidade, capacidade de expressão e comunicação, paralelamente à análise e às críticas presentes nos versos.

Uma sugestão interessante, trabalhada nos primeiros parágrafos do texto é a representação democrática. As autoras apresentam quatro elementos considerados fundamentais para que a democracia representativa se concretize. Vale a pena o professor trabalhar com os estudantes cada um desses elementos com os olhos voltados para a realidade brasileira. O filme *V de Vingança*, de James McTeigue, é a sugestão para ilustrar a discussão.

Segundo a análise das autoras, 1980 foi um ano que marcou o início do atual sistema partidário brasileiro, caracterizando “a mais longa e consistente experiência partidária de nossa história política”. Emergiram partidos como PMDB, PSDB, PT, PDT e PP. De lá para cá, inúmeras outras mudanças provocaram a transformação e a criação de novos partidos. Proponha aos alunos a seguinte questão: Você saberia dizer quais os partidos do(a) governador(a) de seu Estado e do(a) prefeito(a) de sua cidade? Construa com os alunos uma linha do tempo com a configuração partidária de cada momento da história do Brasil: cada grupo poderá montar um quadro sobre cada etapa dessa história.

Alternativa que confere materialidade às questões analisadas no texto pode ser desenvolvida a partir do relato histórico sobre o sistema eleitoral brasileiro. Entrevistas com pessoas que se interessam pelo assunto podem tornar essa análise bastante interessante, ao relatarem situações que marcaram as eleições da cidade. A lembrança histórica dos entrevistados, coincidentemente, ilustra as teorizações do texto e mostra aos jovens o quanto as questões ligadas ao poder político precisam ser conhecidas e analisadas pela população, para que seja garantida a representação democrática. Pode-se buscar também em arquivos de jornais, rádios, e sites da internet exemplares de propaganda eleitoral, como *jingles*, *santinhos*, cédulas eleitorais, etc.

Considere uma pesquisa, de caráter exploratório e pedagógico, com o objetivo de compreender a noção corrente sobre a política. Não terá valor estatístico, pois não se utilizará de instrumental dessa natureza e não se baseará em técnicas de amostragem. Sua realização atenderá exclusivamente a objetivos pedagógicos da disciplina sendo concretizada pelos alunos, divididos em grupos e sob a orientação do professor. Metodologicamente, a pesquisa pode ser desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com questões abertas. O público alvo pode ser constituído por 10 (dez) entrevistados por cada grupo, preservando-se a identidade dos entrevistados. Talvez 5 (cinco) perguntas, iguais para cada um dos entrevistados, bastem para permitir aos alunos um rico debate:

1. O que é a política para o(a) senhor(a)?
2. A política serve para quê? (ou deveria servir para quê)
3. Como o(a) senhor(a) escolhe seu candidato político? (com base em quê? o que lhe chama mais atenção nele? o que o leva a votar em alguém?)

4. O(A) senhor(a) acompanha as notícias da política nos jornais? Da política nacional, estadual ou municipal? Com que frequência lê essas notícias?
5. O(A) senhor(a) participa politicamente na sociedade? Como? Desde quando? Por quê?

Observe que os complementos das perguntas são para esclarecimento dos alunos. Os alunos, então, organizarão as ideias em um relatório de pesquisa e apresentarão em seminários.

Sítios para obter informações sobre resultados eleitorais, dados sobre os partidos políticos e organização dos poderes no Brasil:

Tribunal Superior Eleitoral (TSE) (www.tse.gov.br).

Laboratório de estudos experimentais (LEEX) (www.ucam.edu.br/leex).

Dados Eleitorais do Brasil (1982-2006) (www.jaironicolau.iuperj.br).

Poder Legislativo no Brasil:

Câmara dos Deputados (www.camara.gov.br). Conferir também o Programa Institucional Parlamento Jovem (<http://www2.camara.gov.br/internet/conheca/progrinstitucionais/parlamentojovem>).

Senado Federal (www.senado.gov.br).

Poder Executivo no Brasil:

Informações sobre a estrutura da União; a organização dos poderes executivos nos níveis federal, estadual e municipal (<http://www.brasil.gov.br>); informações sobre a história e organização da Presidência da República (<http://www.presidencia.gov.br>).

Poder Judiciário no Brasil:

Supremo Tribunal Federal (<http://www.stf.jus.br/portal/principal>); Links para as demais instituições do Poder Judiciário podem ser acessados pelo sítio do Superior Tribunal de Justiça (<http://www.stj.gov.br>); Conselho Nacional de Justiça (<http://www.cnj.jus.br/>).

Sítios de interesse (informações históricas, material de pesquisa e apoio didático):

Centro de Referência da História Republicana Brasileira/Museu da República (http://www.republicaonline.org.br/index_flash.htm).

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (<http://www.cpdoc.fgv.br>).

Capítulo 14

O Brasil no sistema internacional

Janina Onuki*

Introdução

Durante vinte anos, o Brasil manteve uma economia fechada e viveu sob regime político autoritário. Este contexto doméstico, influenciado pelo sistema internacional polarizado pela relação entre as duas grandes potências mundiais – Estados Unidos e União Soviética –, fez com que o País tivesse uma atuação externa bastante limitada.

Entretanto, existe um consenso entre os autores especialistas em política internacional no que se refere ao padrão de atuação do Brasil no sistema internacional. Atribui-se à centralização decisória em política externa, pelo Itamaraty (Ministério das Relações Exteriores), a manutenção de uma coerência e estabilidade no comportamento internacional do País. O Itamaraty sempre foi o responsável pela definição das prioridades de atuação externa, definindo em que arenas o Brasil deve atuar.

Ou seja, nunca houve grandes rupturas no que se refere à nossa política externa, nem mesmo durante o regime militar. E, embora a agenda tenha sido predominantemente marcada pelo relacionamento bilateral com os Estados Unidos, o Brasil sempre foi favorável ao multilateralismo (defensor da participação em organizações internacionais e das negociações com múltiplos países).

* Doutora em Ciência Política. Professora do Centro de Estudos das Negociações Internacionais da USP.

O início dos anos de 1990 foi marcado por mudanças importantes no sistema internacional. Não apenas o fim da Guerra Fria (1945-1989), mas a globalização econômica fez com que a maior parte dos países desse início a processos de transição política (de um regime militar a regime democrático) e de abertura da economia (ampliando o relacionamento com um número maior de países). Este contexto modificou o comportamento internacional dos países (sobretudo dos países em desenvolvimento). Neste cenário, várias mudanças passam a ocorrer no sistema internacional, tanto na economia (a maior parte dos países começam a se abrir e ampliar as relações com outros países) quanto nas relações políticas (que não precisavam mais ser limitadas pela ideologia do comunismo ou capitalismo). Na realidade, a maior parte dos países passa por um processo de abertura que os induzem a manter relações com um número maior de países.

Neste cenário, duas variáveis predominantes marcam o comportamento dos países: a maior cooperação e participação em organizações internacionais e a criação de blocos regionais. No caso do Brasil, o envolvimento com o Mercosul (Mercado Comum do Sul) e a participação mais ativa em organizações internacionais, como a OMC (Organização Mundial do Comércio) e a ONU (Organização das Nações Unidas), ou o Protocolo de Kyoto, na área ambiental, marcam um novo período da política externa e uma nova postura do Brasil no sistema internacional.

Em várias arenas o Brasil tem atuado de forma cooperativa, e não isoladamente, através da formação de coalizões com países em desenvolvimento, como o G-20 (que será discutido mais adiante), ou da articulação com países *emergentes*, onde se destaca o BRIC (grupo que envolve a articulação de Brasil, Rússia, Índia e China, países industrializados que vem se destacando na discussão de questões importantes para a ordem internacional).

O objetivo deste capítulo é discutir como se deu a inserção internacional do Brasil, frente às mudanças do sistema internacional e da relação entre os países. Para tanto, o capítulo está dividido em três partes: a primeira discute o impacto dessas mudanças do ponto de vista da mudança da agenda internacional; a segunda analisa a liderança exercida pelo País na constituição e no avanço do Mercosul; e a terceira parte discute a atuação do Brasil em duas frentes multilaterais (das organizações internacionais), com foco na ONU e OMC.

Globalização econômica e mudanças internacionais

A Guerra Fria foi assim definida para indicar um período em que não havia confronto direto entre as duas superpotências, e cuja disputa se passava no plano da competição pela produção de armas nucleares, e no plano ideológico (que confrontava o capitalismo ao comunismo). Neste período, a maior parte dos países era obrigada a definir suas ações a partir de uma dessas orientações, por isso definiam-se os grupos de países por “zonas de influência”, a depender das ideias que se seguiam (se dos Estados Unidos ou da União Soviética). Essa condição limitava a autonomia dos países, pois todos eles estavam condicionados a definir sua atuação externa (seja na relação com outros países, seja nas votações nos organismos internacionais) de acordo com estas orientações.

Como não havia conflito explícito, a guerra era *fria*. E como as duas grandes potências delimitavam a ação externa de todos os outros países, dizia-se que o sistema internacional era estável e que as ações eram mais previsíveis porque controladas.

O fim da Guerra Fria, simbolizado pela queda do muro de Berlim em 1989 e o posterior esfacelamento do império soviético, fez surgir um novo cenário internacional que se diferenciava do período anterior justamente pela imprevisibilidade – já que cada país ganhava mais autonomia para definir que relações iriam privilegiar – e pelo aumento do número de negociações entre os países. A este cenário de intensas relações atribui-se o nome de interdependência.

Com o término do conflito ideológico entre as duas superpotências, alguns especialistas previram um período de paz e maior equilíbrio internacional. Outros anteciparam o surgimento de novos conflitos regionais. Nos primeiros anos da década de 1990, havia pouco consenso sobre como seria estruturada a ordem mundial.

O fato é que surgiu um novo contexto internacional marcado por relações extremamente complexas, em que emergiram antagonismos étnicos, nacionais e religiosos. Por outro lado, o fenômeno da globalização econômica passou a definir as relações internacionais, aproximando os estados dos atores não estatais – como organizações não governamentais (ONGs), empresas e os próprios cidadãos –, agora totalmente conectados entre si pelo avanço da tecnologia.

Com a globalização, as informações passaram a ser praticamente instantâneas, o que permitiu aos atores agirem mais rapidamente,

mas passaram a ser imediatas também a ação de terroristas, os impactos ambientais e a repercussão das crises econômicas. Se, por um lado, a circulação de ideias passou a ser muito mais ampla, o aprofundamento da desigualdade também. E essa desigualdade reflete-se também na participação dos representantes nos debates internacionais. Ou seja, o aprofundamento da interdependência teve impactos sociais, culturais e políticos profundos e ainda não há consenso sobre os seus benefícios e custos.

Neste contexto de incertezas e da evolução do sistema internacional no sentido de uma complexidade cada vez maior das relações entre os Estados e influência dos atores não estatais, ressurgiu o debate sobre a relevância da cooperação e das organizações internacionais, e dos blocos regionais.

A discussão sobre o papel das instituições internacionais tem crescido cada vez mais, e mudado depois do fim da Guerra Fria, pois anteriormente a maior parte das instituições parecia reproduzir a disputa entre as duas grandes potências. Atualmente, embora ainda se discuta a estrutura das grandes organizações, como, por exemplo, a ONU (Organização das Nações Unidas), a OEA (Organização dos Estados Americanos) e a OMC (Organização Mundial do Comércio), cada vez mais se reconhece a importância das mesmas, pois é o espaço onde os países podem dialogar de uma forma mais ampla. Não é à toa que todas essas organizações passam por processos de reforma ou de discussão sobre a melhoria da sua estrutura institucional e de como ampliar a participação dos países. O crescimento do número de países que aderiram a esses foros revela o aumento da sua legitimidade e marca um período de busca de maior regulamentação das relações em diversos campos: político, comercial, econômico. Mesmo assim, ainda permanecem discussões sobre a distribuição dos recursos e a participação dos países menos desenvolvidos.

Além dessas organizações, também os blocos de integração regional – como a União Europeia (UE), Mercado Comum do Sul (Mercosul), Comunidade Andina de Nações (CAN), Associação de Cooperação Econômica do Pacífico (APEC) etc. – se fortaleceram e passaram a ser vistos como um novo ator internacional.

Nesse contexto, países (considerados emergentes, tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista político) como o Brasil têm ampliado sua participação e buscado afirmar um papel de liderança. Com isso, na década de 1990, a inserção internacional

do Brasil passa a ser marcada por uma discussão ampliada – trata-se da reivindicação de liderança da política externa brasileira em vários âmbitos, regional e internacional.

O comportamento internacional do Brasil passa a ser marcado por uma característica: a busca pelo reconhecimento da sua liderança regional (que deveria se refletir no plano internacional). Embora essa discussão seja histórica, dadas as dimensões territorial e econômica do Brasil em relação aos seus vizinhos, ela é bastante influenciada pelos avanços conquistados pelo Mercosul em meados da década de 1990.

A ampliação de laços comerciais com um número maior de países faz também o País reivindicar um espaço de maior visibilidade nas organizações internacionais, em particular um assento permanente no Conselho de Segurança da ONU, item que será discutido mais adiante. Essa postura que combina um investimento maior no plano regional e uma postura mais afirmativa nas organizações fica caracterizada como agenda de *inserção pela participação*. Significa que a melhor estratégia – dada a característica de maior interdependência das relações internacionais – era participar das grandes decisões e não se isolar.

Essa definição (participação) se contrapõe à ideia (que permanecia durante o período do regime militar) da “inserção pelo distanciamento” que tinha um significado relacionado à polarização do sistema, pois indicava a necessidade de se distanciar das grandes potências para não ter suas ações ainda mais limitadas.

Nesse sentido, que o Brasil – com diferentes graus de prioridade e ênfase – mantém na sua agenda de política externa, a partir do início dos anos de 1990, dois temas importantes que caracterizam a sua atuação no sistema internacional: o Mercosul e as organizações internacionais.

O Brasil e a construção do Mercosul

O fim da Guerra Fria marca também um novo período para os países sul-americanos. Antes subordinados à *zona de influência* norte-americana, os países da América do Sul são obrigados a reformular suas agendas externas, ao mesmo tempo em que se voltam para seus problemas internos, no que se refere à busca de estabilidade doméstica – reformas econômicas e fortalecimento de suas instituições políticas democráticas.

Não que se deixe de discutir a relação com os Estados Unidos que continua sendo forte, tanto do ponto de vista econômico quanto político. Mas os países não mais precisavam demonstrar seu alinhamento ideológico e militar. A relação agora tinha outras implicações e se tornava mais complexa, pois envolvia vários setores e negociações em vários ambientes institucionais diferentes.

A própria reestruturação do sistema econômico internacional impôs grandes mudanças no relacionamento político e econômico entre os países do continente americano e, além disso, pedia a definição de novas estratégias no que diz respeito à abertura comercial e à competição global e regional. Nesse contexto, a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) representou a tentativa de reformular os interesses estratégicos dos países do Cone Sul.

Embora o Mercosul seja, basicamente, resultante do aprofundamento e da expansão do relacionamento entre Brasil e Argentina iniciado em meados dos anos de 1980, quando ambos os países retornam ao regime democrático, a nova ordem internacional pode ser considerada condição fundamental para a criação do Mercosul. Isso porque o bloco é marcado por diversos elementos: a) é caracterizado dentro de um novo modelo de integração regional, voltado para a internacionalização das economias (em contraposição ao modelo da década de 1960, em que se pretendia um bloco com a intenção de se criar um mercado protegido). Este modelo fica conhecido como *regionalismo aberto*; b) responde ao contexto econômico internacional de globalização, privilegiando a abertura dos mercados, a atração de investimentos estrangeiros e o aumento do fluxo de comércio entre os países; c) busca reforçar as instituições políticas democráticas, à medida que partia do pressuposto de que a integração entre os países poderia forçar ao cumprimento de regras democráticas e ajudar na sua manutenção; d) projetar internacionalmente os países que passariam a ser reconhecidos enquanto bloco, e não como países isolados. Isso poderia ampliar a voz de cada um dos pequenos países participantes do Mercosul.

O acordo que marca a criação do Mercosul é o Tratado de Assunção, assinado em 26 de março de 1991, por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. O objetivo inicial dessa iniciativa era consolidar a integração econômica e política entre os países signatários do tratado, através do estabelecimento de um mercado comum, então previsto para 31 de dezembro de 1994. Se se tivesse concretizado o mercado

comum, isso daria início à livre circulação de bens, serviços e pessoas entre os quatro países, além do estabelecimento de uma Tarifa Externa Comum (TEC) para regular o intercâmbio comercial.

A TEC foi criada em 1995. Trata-se de uma tarifa única para os mesmos produtos exportados pelos quatro países. Embora não tenha abrangência para todos os produtos comercializados, a TEC marca a transformação do Mercosul de zona de livre comércio (em que se negocia apenas a redução de tarifas de alguns produtos) para união aduaneira (em que se começa a aprofundar a integração, com o estabelecimento de regras comuns na área comercial, incentivando a cooperação e limitando a competição entre os países). Intitula-se *união aduaneira imperfeita* porque nem todos os produtos estão dentro da lista da tarifa externa comum.

No seu período inicial, o Mercosul sofreu descrédito por parte de alguns setores da sociedade, mas avançou nas negociações intergovernamentais e conseguiu ampliar a cooperação econômica e o intercâmbio entre diversos atores, embora uma das principais deficiências seja a ausência de uma participação mais efetiva da sociedade civil no processo de integração.

Era natural que aparecessem obstáculos, advindos principalmente do desequilíbrio entre as dimensões econômicas e as divergências no que se refere à condução das políticas macroeconômicas dos dois principais parceiros do Mercosul (Brasil e Argentina). Estes problemas estruturais, aliados a momentos de agravamento das crises econômicas internacionais, fizeram com que o Mercosul enfrentasse diversas instabilidades e retrocessos. Entretanto, da ótica da estratégia do Brasil, fazia sentido manter-se no bloco, pois dava visibilidade ao País e o destacava como uma liderança regional no plano internacional.

Há muitas divergências em relação aos resultados do Mercosul, e aos benefícios gerados para o Brasil, mas o fato é que o processo avançou e, embora ainda se mantenham dificuldades institucionais, políticas, a integração permanece como um elemento importante na agenda da política externa brasileira, sendo mais recentemente atualizado para a integração da Unasul (União de Nações Sul-Americanas).

A Unasul, criada em 2004 pela Declaração de Cuzco, tem por objetivo dar início à integração dos países integrantes de dois blocos: Mercosul e Comunidade Andina de Nações. Embora se adote como modelo a experiência da União Europeia que integra a maior

parte dos países da Europa no seu mercado comum, ainda existem muitas divergências sobre a estrutura e os objetivos desta nova iniciativa integracionista.

Os dois elementos mais recentes discutidos no âmbito do Mercosul dizem respeito:

- a) à criação do Fundo para a Convergência Estrutural do Mercosul (Focem), criado em 2005, referente a um fundo para financiar projetos de melhoria da infraestrutura das economias menores do bloco;
- b) à criação do Parlamento do Mercosul (Parlasul). Este órgão, criado em maio de 2007, tem caráter legislativo e é considerada a primeira instituição supranacional do bloco, o que significa que as decisões tomadas no âmbito do Parlasul, sediado na cidade de Montevidéu no Uruguai, deveriam ser imediatamente atendidas pelos países membros do bloco. Por isso, os países se preparam para realizar eleições diretas para os deputados do Parlamento, em 2010, assim como se realizam eleições para parlamentares no plano nacional.

O Brasil nas organizações internacionais

Além da prioridade atribuída à integração regional, o Brasil passa a investir em outra frente na década de 1990: na ampliação da sua participação nas organizações internacionais. O País sempre esteve presente nas grandes organizações desde a sua criação, mas atuar de forma mais incisiva neste âmbito era parte da estratégia brasileira de aumentar a visibilidade internacional. Para tanto, o Brasil passa a atuar em duas frentes: na ONU, incentivando, sobretudo, o processo de reforma iniciado em 1994; e na OMC, onde consegue destaque, liderando a criação de coalizões (grupo de países que se reúnem em defesa de um interesse comum).

Nas negociações comerciais da OMC, o Brasil tem sido bastante ativo e respeitado pelas suas posições e pela atuação da diplomacia. A OMC foi criada em 1994, após quase dez anos de negociações durante a Rodada Uruguai (1986-1994). Anteriormente existia apenas o GATT (Acordo Geral de Tarifas e Comércio) que era um conjunto de regras que tinham como objetivo regulamentar o comércio no que se refere apenas à redução de tarifas dos produtos.

Com o aumento das relações comerciais e a complexidade em lidar com temas indiretamente relacionados ao comércio – como meio ambiente, direitos trabalhistas, propriedade intelectual, prestação de serviços – decidiu-se criar uma organização com regras mais claras e sede fixa, de forma a facilitar o diálogo entre os países. Todos esses temas passaram a ser incluídos na OMC, porque vários países passaram a reclamar que algumas barreiras impostas a seus produtos não eram propriamente tarifárias, mas vinculadas a essas questões. Por exemplo, a exportação de sapatos para países europeus passou a ser barrada até que os países exportadores comprovassem que não se utilizava mão de obra infantil na sua confecção.

A estrutura da OMC privilegia negociações em *rodadas* que duram longos anos, e elegem, no seu início, um conjunto de temas a serem negociados. Além disso, é considerada como a *primeira organização internacional* do pós-Guerra Fria, porque tem uma estrutura mais adequada ao processo de globalização, que privilegia a negociação e a busca de consenso entre os países e evita reproduzir estruturas hierárquicas como acontecia em outras instituições. Obviamente que ainda existem controvérsias sobre o seu funcionamento e sobre o espaço que ocupam as grandes potências econômicas – principalmente Estados Unidos e União Europeia –, mas a estrutura tende a privilegiar a participação mais ampla, já que as decisões são tomadas por consenso.

Além disso, criou-se, na OMC, o Órgão de Solução de Controvérsias (OSC), responsável pelo julgamento de reclamações sobre problemas comerciais. Qualquer país pode encaminhar uma reclamação se sentir que seu comércio ou um produto específico está sendo prejudicado. O Brasil tem se destacado não apenas no processo de negociação, mas também nos painéis (processos judiciais) que se estabeleceram no OSC, a maior parte com resultados favoráveis ao nosso País, inclusive em painéis contra Estados Unidos e União Europeia.

Vale destacar que o Brasil criou em 2003 e atualmente lidera a coalizão G-20, um grupo de vinte e três países em desenvolvimento (www.g-20.mre.gov.br) que atuam em conjunto na OMC, defendendo o tema da agricultura, na chamada *Agenda Doha de Desenvolvimento* (ou *Rodada Doha*), iniciada em 2001, cujas negociações duram até os dias de hoje. Este é um exemplo da capacidade de liderança que o Brasil passou a ter na década de 1990, que converge com a agenda de política externa que busca uma maior inserção internacional.

O Brasil tem se inserido neste contexto com uma diplomacia qualificada, o que o torna um país líder, inclusive sendo consultado na definição de várias agendas do processo de negociação.

Outra arena internacional em que o Brasil tem atuado com bastante ênfase é nas Nações Unidas (ou Organização das Nações Unidas, ONU), defendendo um assento permanente no Conselho de Segurança (CSONU). O CSONU é atualmente composto por cinco membros permanentes (os mesmos quando da criação da Organização em 1945: Estados Unidos, Rússia, Grã-Bretanha, França e China), e quinze membros não permanentes. A importância deste órgão é que nele se concentram todas as decisões importantes sobre a ordem internacional (decisões sobre como garantir a segurança em regiões de conflito, mediação de cessar fogo em conflitos, autorizações para envio de tropas e missões de paz, ações humanitárias etc.).

O argumento do Brasil é que a dimensão do País e sua projeção no plano internacional, adquirida ao longo dos anos, sobretudo na década de 1990, justificava um espaço mais amplo nas organizações internacionais (e nas decisões relacionadas às grandes questões internacionais), de forma que este espaço fosse mais adequado à importância política adquirida pelo país no sistema internacional. Também reivindicam um assento permanente no CSONU outros países: Alemanha, Japão e Índia que, junto com o Brasil, formaram a coalizão G-4.

Já a partir de 1994, o Brasil (e o G-4) passa a ser um grande defensor da reforma da ONU e, para se destacar nessa discussão, passa a contribuir mais diretamente nas operações de paz, enviando tropas militares e civis, ou apoiando financeiramente. No caso do Haiti, a MINUSTAH (Missão das Nações Unidas para a estabilização do Haiti) foi criada em 2004 pelo Conselho de Segurança e coordenada pelo exército brasileiro, com o objetivo de estabilizar a região após a deposição do presidente Jean-Bertrand Aristide. Iniciativas como esta, além da intensa participação brasileira em outros órgãos da ONU, orientam uma atuação vinculada aos organismos internacionais.

E o Brasil vem se destacando no cenário internacional também em outras arenas, seguindo esta mesma orientação. Em vários outros regimes internacionais, o país passou a ganhar um papel de maior destaque: na Organização dos Estados Americanos (OEA), organização da qual fazem parte os países do continente americano,

responsável por denunciar e acompanhar casos de abusos contra os direitos humanos e garantir que os regimes democráticos na região não sejam ameaçados. Em diversas ocasiões, como na tentativa de golpe militar no Paraguai em 1996, o Brasil teve uma atuação bastante destacada e mobilizou a OEA que o apoiou.

Desde 1992, quando da realização da ECO-92 no Rio de Janeiro, nas negociações do Protocolo de Kyoto, e outros regimes de proteção climática, o País tem se destacado, seja no debate direto com os países mais poderosos, seja na articulação dos países em desenvolvimento. Em diversos temas *não militares*, como meio ambiente, direitos humanos, democracia, o Brasil – enquanto país considerado *emergente* – tem se destacado na sua atuação em regimes internacionais.

Todas essas ações, no plano regional e internacional, marcam a atuação do Brasil no sistema internacional, nas últimas duas décadas, delimitando uma política externa que não sofreu grandes rupturas em termos de ação, nem em termos de ideias orientadoras. Embora alguns especialistas argumentem que houve uma mudança significativa nestas ações no período mais recente, nenhuma parece ser novidade na agenda brasileira, o que confirma a regularidade da nossa atuação externa.

Mudanças domésticas e inserção internacional

Essas mudanças na agenda internacional do Brasil fizeram com que houvesse também uma mudança sentida no processo de decisão sobre temas de política externa. Isso porque o Ministério das Relações Exteriores (também conhecido como Itamaraty, nome do prédio que sedia o MRE em Brasília) passa a ser pressionado por outras agências governamentais e outros atores para tomar decisões de forma menos isolada.

Tradicionalmente, todas as decisões sobre temas externos eram concentradas no Itamaraty, responsável pela assessoria na atuação do País nas relações com outros países e com organismos internacionais. Nem mesmo por parte do Legislativo, a quem cabe ratificar os acordos internacionais, havia grandes questionamentos sobre as ações decididas pelo MRE. Há um consenso entre os especialistas sobre a *centralização decisória* que, por um lado, garantiu uma coerência e continuidade da política externa ao longo de vários anos, inclusive durante o período do regime militar, mas também, por

outro lado, manteve um isolamento do ministério em relação a outras burocracias e à sociedade.

Com a globalização, os temas internacionais passam a se voltar mais a questões econômicas e a se tornarem extremamente complexos. Além disso, vários outros atores se sentem afetados por decisões tomadas no âmbito global (como na OMC, por exemplo), pois são obrigados a adaptar sua legislação interna às regras internacionais. Com isso, passa a haver uma maior demanda por participação antes do processo de negociação. Por outro lado, o Itamaraty sente necessidade de ampliar sua legitimidade no plano internacional, com respaldo maior dos atores sociais.

O Legislativo passa a ser mais atuante a acompanhar de perto os acordos internacionais e a exigir explicações da posição do Itamaraty (vide o acordo de ingresso da Venezuela no Mercosul, o reconhecimento da China como economia de mercado, a criação do Mecanismo de Adaptação Competitiva para regularizar o comércio com a Argentina no âmbito do Mercosul, a instalação de base militar no país etc.). Em alguns casos, inclusive tem vetado ou atrasado as decisões.

Na maior parte dos temas negociados, outros ministérios e agências tomam parte, como o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC) que tem se envolvido em diversas negociações comerciais internacionais, além do Ministério do Meio Ambiente, da Agricultura e outros que participam das negociações sobre temas de meio ambiente, e tantos outros exemplos de intervenção de outras burocracias em temas que antes eram monopolizados pelo Itamaraty.

Outros atores não governamentais, como o empresariado e organizações do terceiro setor (ONGs) também se organizaram para aumentar sua influência sobre o Itamaraty e garantir que seus interesses fossem levados em consideração no fechamento de acordos internacionais. Ainda assim permanece uma discussão sobre a deficiência dos canais de comunicação entre governo e sociedade civil, embora várias iniciativas de ampliação desse diálogo tenham sido criadas.

O sistema presidencialista que vigora no Brasil explica também essa centralização decisória no Poder Executivo. Apesar das decisões sempre terem passado pelo presidente da República, e muitos deles terem sido bastante ativos nas relações com outros países, é no início dos anos de 1990 que se coloca em destaque a figura da

diplomacia presidencial, na qual o presidente passa a ter uma maior responsabilidade não apenas na representação do País no exterior, mas também na conclusão de negociações importantes.

Em vários processos, inclusive na criação do próprio Mercosul, os presidentes dos países sul-americanos tiveram papel de destaque na negociação do acordo. Esse período é também conhecido como *década das cúpulas*, em que foram realizadas várias cúpulas (reuniões internacionais que reúnem representantes dos países – seus presidentes ou primeiro-ministros – para discutir questões internacionais comuns), como a Cúpula do Milênio (reunião da ONU em 2002, que definiu um conjunto de metas – que ficaram conhecidas como *Metas do Milênio* – para serem alcançadas no sentido de erradicar os principais problemas do mundo, como pobreza, fome, melhoria da saúde, educação etc.).

Esse contexto permitiu aos presidentes ampliarem a sua própria visibilidade, ao atuarem de forma mais ampla, mas também fez com que a inserção do Brasil, ou seja, a decisão sobre quais lugares (organizações internacionais, blocos regionais, relações bilaterais) o País deveria priorizar na sua atuação e quais temas defender, tivesse de ser discutida de uma forma muito mais ampla e com um número maior de atores.

É isso que dá origem ao debate sobre a *democratização* da política externa, isto é, à necessidade de incorporação de mais atores no processo de tomada de decisão de temas internacionais, que passa a ser um condicionante para a ação mais legítima do representante do governo. A demanda pela democratização passa também a vigorar no âmbito das organizações internacionais, em que países menores e atores não governamentais também pedem que suas reivindicações sejam ouvidas. E este passa a ser um dos pontos centrais na reforma dessas organizações.

Os últimos acontecimentos (desde o fim da Guerra fria) mudaram o comportamento dos atores no sistema internacional, impedindo que tenham um comportamento isolado. O contexto sugere uma aproximação maior, seja em termos econômicos, como políticos, ou na linguagem acadêmica, uma maior interdependência entre os diferentes atores. Essa interdependência obriga a um maior diálogo, estabelecido dentro das organizações internacionais e dos blocos regionais, opções tomadas pelo Brasil como prioritárias para lidar com os novos desafios colocados pela globalização.

Referências

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. A ONU e a nova ordem mundial. *Estudos Avançados*: Revista do IEA-USP, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 161-167, set./dez. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000300013&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 3 ago. 2009.

LAFER, Celso. Reflexões sobre a inserção internacional do Brasil no contexto internacional. *Contexto Internacional*: Revista da PUC/Rio, Rio de Janeiro, n. 11, p. 33-43, jan./jun. 1990. Disponível em: <http://publique.rdc.puc-rio.br/contextointernacional/media/Lafer_vol11.ano6.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2009.

PINHEIRO, Letícia. *Política Externa Brasileira (1889-2002)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. (Descobrimo o Brasil).

SOARES DE LIMA, Maria Regina. Teses equivocadas sobre a ordem mundial pós-Guerra Fria. *Dados*: Revista do IUPERJ, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, p. 393-421, 1996.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581996000300005&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 3 ago. 2009.

VIGEVANI, Tullo. Problemas para a atividade internacional das unidades subnacionais: estados e municípios brasileiros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 62, p. 129-137, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092006000300010&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 3 ago. 2009.

O Brasil no sistema internacional na sala de aula

Amaury Cesar Moraes

Elisabeth da Fonseca Guimarães

A partir do texto de Janina Onuki, nesta parte, procura-se auxiliar o professor na busca de informações complementares para a preparação das aulas e a sugerir pesquisas para os alunos. Para tanto, apresentam-se alguns *websites* de referência que contêm textos, artigos acadêmicos e análises de conjuntura internacional que podem ser úteis para melhor compreensão da política externa brasileira, assim como para o melhor acompanhamento das mudanças internacionais que afetam a atuação externa do Brasil e as relações com outros países.

A discussão da inserção internacional do Brasil tem se ampliado e cada vez mais publicações e cursos de graduação e pós-graduação (<http://www.capes.gov.br>) têm se dedicado ao estudo das relações internacionais

e da política internacional. Isso tem se refletido em bons resultados de pesquisa.

Boas fontes de consulta podem ser elencadas, atualmente todas disponibilizadas *online*: Revista Contexto Internacional (<http://publique.rdc.puc-rio.br/contextointernacional/>) e Revista Brasileira de Relações Internacionais (<http://ibri-rbpi.org/rbpi/>) são as duas principais referências, onde podem ser encontrados artigos que resultam de pesquisas de especialistas da área.

Como a área de Relações Internacionais cresceu muito nos últimos anos, tanto no número de cursos de graduação (<http://www.inep.gov.br>) quanto em termos de trabalhos defendidos de pós-graduação; alguns *sites* de centros de pesquisa passaram a publicar informações e artigos com regularidade. Alguns deles, onde se encontram bons textos de referência para aprofundar o estudo dos temas apresentados neste capítulo, são elencados a seguir:

Rede Brasileira de Relações Internacionais (<http://www.relnet.com.br/>);

Observatório Político Sul-Americano (<http://observatorio.iuperj.br>);

Centro de Estudos das Negociações Internacionais (<http://www.caeni.com.br>);

Divulgação Científica em Relações Internacionais (<http://www.mundo-rama.net>).

Vários dados primários sobre os temas podem ser consultados nas suas fontes originais. A maior parte das informações encontra-se em inglês, mas os *sites* das organizações costumam ser bastante completos na divulgação das suas informações:

- Organização das Nações Unidas (<http://www.un.org>);
- Organização Mundial do Comércio (<http://www.wto.org>);
- Organização dos Estados Americanos (<http://www.oas.org>);
- Mercado Comum do Sul (<http://www.mercosul.gov.br>);
- Ministério das Relações Exteriores (<http://www.mre.gov.br>).

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO EM SALA DE AULA

1. Que impactos o fenômeno da globalização criou para os países em desenvolvimento?
2. Como podemos analisar a inserção internacional do Brasil nos anos de 1990?
3. Quais os custos e benefícios implicam a criação do Mercosul?
4. Como pode ser caracterizada a *liderança* internacional do Brasil?
5. Qual a principal reivindicação do Brasil no Conselho de Segurança da ONU?
6. Como se avalia a atuação do Brasil nos processos de negociação na OMC?