

SOCIOLOGIA

José Rodorval Ramalho
Rozenval de Almeida e Sousa
(Organizadores)

PARA

O ENSINO MÉDIO

Conteúdos
e metodologias



O processo de escolarização da Sociologia no Ensino Médio tem exigido várias iniciativas da comunidade de sociólogos no que se refere ao sucesso da metodologia de ensino desta disciplina. Seminários, cursos, palestras, material didático, programas e muitos outros elementos fazem parte desse esforço de oferecer uma disciplina que contribua para a formação intelectual dos estudantes secundaristas brasileiros. Este livro foi organizado com o objetivo de auxiliar, sobretudo, os professores de Sociologia do Ensino Médio em sua lida na escola. A ideia, portanto, é propor alternativas didáticas para trabalhar os conteúdos de Sociologia na sala de aula, apresentando textos que analisam os mais variados fenômenos sociais seja adotando abordagens mais usuais, seja a partir de linguagens como cinema, fotografia e literatura, entre outras.



Conexões
de Saberes



SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO
CONTEÚDOS E METODOLOGIAS

SOCIOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO
CONTEÚDOS E METODOLOGIAS

José Rodorval Ramalho
Rozenval de Almeida e Sousa
[Organizadores]

Campina Grande
Editora da UFCG
2012

© 2012
José Rodorval Ramalho
Rozenval de Almeida e Sousa

CAPA
Márcio Santana

REVISÃO DE TEXTO E NORMALIZAÇÃO

Mônica Martins Negreiros
Nadège Dantas
Valéria Andrade

EDITORÇÃO DE TEXTO

Vinícius Ramos Bezerra

IMPRESSÃO

Gráfica São Mateus

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S678

Sociologia para o Ensino Médio : conteúdos e metodologias / José Rodorval Ramalho, Rozenval de Almeida e Sousa (orgs). – Campina Grande: Editora da UFCG, 2012.

172p.

Vários Autores

ISBN: 978-85-8001-053-4

1. Sociologia – Ensino Médio. 2. Sociologia – estudo e ensino. I. Ramalho, José Rodorval. II. Sousa, Rozenval de Almeida e.

CDU: 316:37

A reprodução, parcial ou integral, desta obra deverá ser comunicada aos autores pelo e-mail:
sociologiaaparaensinomédio@ufcg.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
José Rodorval Ramalho Rozenval de Almeida e Sousa	
INDIVÍDUO E MODERNIDADE	13
José Rodorval Ramalho	
CORRUPÇÃO: A FACE PATRIMONIALISTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA	25
Rozenval de Almeida e Sousa	
(DES)APROPRIAÇÕES DO CONCEITO DE CULTURA	39
Júnia Marússia Trigueiro de Lima Valdonilson Santos	
AS CLASSES SOCIAIS: UM EXERCÍCIO EXPLORATÓRIO	53
Rômulo de Araújo Lima	
A FAMÍLIA À LUZ DA FICÇÃO	67
Daniela Nogueira Amaral	
“A PAZ QUE EU NÃO QUERO TER” OU UMA MANEIRA PARA ENTENDER E DISCUTIR A IDEIA DE CONTROLE SOCIAL	81
Luiz Cláudio Lourenço	
SOCIOLOGIA, ESCOLA E DEMOCRATIZAÇÃO	93
José Marciano Monteiro	
CARTAS PARA UMA REFLEXÃO SOCIOLÓGICA	107
Simone Araújo	
EM TORNO DO CONCEITO DE INDÚSTRIA CULTURAL	117
Fernanda Oliveira de Araújo	
GÊNERO: A QUESTÃO DAS DIFERENÇAS	127
Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa Silvana Maria Bitencourt	
IDEOLOGIA: O QUE DEVEMOS SABER?	141
Vílma Soares de Lima	
CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA	153
Sheylla de Kássia Silva Galvão	

APRESENTAÇÃO

Desde que a Sociologia emergiu como disciplina científica, ainda no século XIX, muitas foram as polêmicas em torno da necessidade do seu ensino nos graus anteriores aos cursos universitários. As restrições à sua presença nos currículos escolares sempre vieram acompanhadas de uma desconfiança acerca da sua capacidade de contribuir na formação científica ou humanística do cidadão moderno, sobretudo em função da pluralidade de suas abordagens e, conseqüentemente, dos poucos consensos construídos no interior desse campo disciplinar. É como se os jovens alunos secundaristas fossem apresentados a um conjunto de controvérsias e não de teorias que explicassem o que chamamos de fenômenos sociais.

De fato, nesse ambiente, os consensos são raros. Paradigmas distintos podem oferecer explicações opostas para o mesmo fenômeno. E é isto que alguns críticos não aceitam: um modelo de ciência multiparadigmático. Entretanto, é assim que funciona o nosso campo científico. É dessa forma que construímos uma tradição teórica e metodológica que tem sido colocada à disposição de quem pretenda entender melhor o mundo moderno. Não há lugar, nesse texto, para discussões de ordem epistemológica, mas não parece razoável ter o modelo da ciência experimental como único e exclusivo. Portanto, esse modelo epistemológico da Sociologia não deve ser encarado como uma caricatura dos modelos das ditas “ciências duras”, mas um dos modelos possíveis nessa grande estrutura denominada conhecimento científico.

Assim, com a sua pluralidade teórico-metodológica, não há como negar que o ambiente moderno seria ainda mais obscuro sem os esforços explicativos da tradição sociológica, mesmo com seus dissensos e pluralidades paradigmáticas, como já afirmamos. Por isso, entendemos que a Sociologia pode oferecer uma contribuição para a formação do indivíduo moderno incentivando-o a estranhar os modos de ser e de pensar desse padrão cultural, possibilitando o que certas escolas sociológicas chamam de reflexividade do indivíduo. Desse modo, nada mais razoável que ofertar nosso *menu*

sociológico à degustação, e até mesmo à crítica dessa instituição social seminal na modernidade, a escola.

Se analisarmos a história da Sociologia no Ensino Médio a palavra-chave será **intermitência**. Por isso mesmo, as inúmeras “idas e vindas” da disciplina no currículo escolar impossibilitaram, entre outros, a construção de consensos mínimos em torno de conteúdos e estratégias didáticas, como aqueles que podemos identificar em outras disciplinas, tais como Matemática, Português, Biologia, Química, Física. É por isso que podemos dizer, sem medo de exagerar, que estamos partindo praticamente do zero nesse processo de escolarização da Sociologia.

Não podemos esquecer que aos desafios colocados no processo de reintrodução da Sociologia no Ensino Médio devem ser acrescentados os obstáculos do próprio Ensino Médio, que enfrenta críticas que vão desde a ambiguidade da sua estrutura curricular (que não consegue oferecer nem uma formação propedêutica nem uma profissionalizante) até a precária formação dos professores, passando pela tradicional insuficiência de financiamento. Dessa forma, passada a euforia da “volta da Sociologia” e dos esforços para torná-la uma contribuição eficiente na formação do alunado, é hora de também partilharmos com colegas de outras áreas o grande desafio de contribuir para uma escola que consiga atingir o seu grande objetivo que é ensinar.

Sabemos que uma das variáveis que não podem deixar de ser consideradas para o melhoramento do Ensino Médio é uma formação consistente e permanente do professor. Nesse sentido, uma das iniciativas mais promissoras do Ministério da Educação nos últimos anos foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que busca aprimorar, como o próprio nome sugere, as práticas de ensino nos cursos de licenciatura.

Foi exatamente a partir de experiências desenvolvidas em fóruns de discussão organizados pelo Programa Conexões de Saberes-CDSA/UFCG e pelos PIBID's, Área de Sociologia, da UFCG (Subprojetos: Diagnóstico do Ensino de Sociologia nas Escolas da Rede Pública do Cariri Paraibano; Curso de Metodologia do Ensino de Sociologia no Ensino Médio), da UFS e da UFBA, que os textos ora apresentados foram concebidos e desenvolvidos. Nesses espaços de reflexão sobre o ensino da Sociologia verificamos que parte dos professores do Ensino Médio enfrenta muitas dificuldades para apresentar de forma acessível os temas e/ou conceitos previstos nos seus programas. Podemos dizer até que muitas dessas aulas são reproduções precárias daquelas ministradas nas universidades, que por sua vez já guardam consigo muitas

limitações metodológicas por privilegiarem, entre outros motivos, excessivamente o método da exposição oral, preleções, conferências e outros. Lembremos que a sala de aula no Ensino Médio não é uma miniatura da sala de aula na Universidade. A lógica é outra. O objetivo é outro. As metodologias são outras. O público é outro.

Os textos que compõem este livro pretendem participar desse esforço de construção de um programa para a Sociologia no Ensino Médio, não somente apresentando conceitos, temas e teorias, mas sugerindo também metodologias específicas, como indicam as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). Obviamente, isso não significa que estaremos diante de fórmulas ou receitas que revelarão os “verdadeiros caminhos” da eficiência numa sala de aula de Sociologia. O que o leitor terá oportunidade de verificar nos textos, ora apresentados, é a tradução de uma parte das experiências de sala de aula, sistematizadas de forma didática, e que foram consideradas importantes nesse momento praticamente inaugural da disciplina de Sociologia.

Nesse sentido, a tradição plural da Sociologia também foi preservada. O critério que norteou a organização dessa coletânea não foi a de afinidade epistemológica, teórica, metodológica ou temática. A preocupação central foi identificar textos que possam contribuir com docentes da disciplina na estruturação de suas aulas.

Esperamos que o contato com esses textos venha a repercutir junto aos seus principais leitores da mesma forma que repercutiu junto a nós, organizadores, que também temos como ofício primordial o desafio de ensinar a ensinar.

José Rodorval Ramalho
Rozenval de Almeida e Sousa

Cariri Ocidental da Paraíba, Março de 2012.

Indivíduo e Modernidade

INDIVÍDUO E MODERNIDADE

José Rodorval Ramalho*

A Sociologia é uma disciplina que dificilmente produz consensos. Podemos seguir Norbert Elias e explicar esse fato como resultado de duas variáveis. A primeira seria a complexidade do nosso objeto de pesquisa. A ação dos humanos será sempre mais enigmática do que o comportamento de uma ameba (e até mesmo de um vírus) ou mesmo de um cometa. A segunda variável aponta para a nossa dificuldade de nos distanciarmos axiologicamente do nosso objeto, o que facilita a mistura entre nossos juízos de fato e de valor. Com isso, em lugar de buscarmos entender o que é a realidade social, nos desviamos com muita facilidade para uma espécie de esforço profético (como diz Pierre Bourdieu) que visa anunciar o que ela deve ser (ELIAS, 1998).

A dificuldade de construirmos esses consensos também se manifesta no momento de organizarmos um programa para a disciplina no Ensino Médio. Aqui, a tentação é a de tentar recuperar toda a tradição da disciplina, seja do ponto de vista temático, metodológico ou conceitual. Considerando que dispomos de apenas quarenta horas anuais, acabamos quase sempre comprimindo muito conteúdo em pouco espaço de tempo. Resultado: o aluno, na melhor das hipóteses, acaba vendo quase nada de quase tudo. O mais comum é que conclua o percurso de 120 horas (nas três séries) sem ter a menor noção do que significa a tal perspectiva sociológica.

Não tenho experiência nas salas de aula do Ensino Médio, mas recebo inúmeros alunos recém saídos desse grau de ensino como professor da disciplina de Sociologia I, obrigatória para vários cursos universitários. Desde que a Sociologia “voltou”, tenho feito experiências com esse público no sentido de avaliar o que aprenderam da nossa disciplina nas salas de aula recentemente frequentadas. O resultado é impressionante. Considerando que citar os nomes de Durkheim, Weber e Marx não tem nenhum significado, ninguém lembra nada! Costumo até fazer uma brincadeira perguntando se a pessoa responsável pela disciplina era do sexo masculino

* Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Sergipe.

ou feminino. Pasmem! A metade não se recorda sequer desse dado relativamente objetivo.

Em função desse quadro, tento centrar as minhas estratégias de ensino em torno da definição da **Sociologia como uma ciência que estuda as instituições sociais modernas**. Todo o curso objetiva analisar detalhadamente essa definição explicando cada um desses termos. Procuro trabalhar com tais conceitos abordando situações concretas, muitas vezes noticiadas na imprensa, bem como explorando o máximo possível as trajetórias pessoais do alunado. Assim, meu esforço é sempre partir do concreto para o abstrato (retornando ao concreto para discuti-lo) e do simples para o complexo. Não acredito que nesse nível de escolaridade seja eficiente tratar de questões metodológicas e teóricas de grande alcance.

Não se trata de propor essa estratégia como receita, apenas acredito ser interessante sistematizar algumas experiências que têm se mostrado eficientes, por fazerem com que muitos alunos se animem a ter uma atitude mais viva nas aulas, o que sempre contribui com a possibilidade de “ficar alguma coisa”.

Neste texto, descreverei exercícios que venho desenvolvendo com os calouros das turmas de Sociologia I, já citados, bem como com os bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de sociologia da minha universidade. O objetivo dessas atividades é trabalhar com o conceito de modernidade/modernização a partir da ativação da memória de três gerações – avós, pais e filhos. Para isso, farei dois movimentos. Explicarei o que entendo por modernidade e, em seguida, detalharei como o exercício tem sido desenvolvido.¹

Talvez seja exagero da minha parte realfirmar que a descrição a seguir não deve ser vista como um modelo aplicável a toda e qualquer sala de aula, esteja o leitor deste texto no Ensino Médio ou na Universidade. Entretanto, não posso negar que espero inspirar aulas de sociologia mais focadas nos conteúdos da disciplina a partir de metodologias mais instigantes e participativas.

Todos sabemos que as aulas de sociologia podem descambar facilmente para uma discussão politizada (geralmente, de péssima qualidade) e que é por isso mesmo que muitos profissionais de outras áreas se sentem à vontade para completar sua carga horária “ensinando” a disciplina. Afinal, se ensinar Sociologia for sinônimo de falar mal do capitalismo, apelar para a defesa dos oprimidos e resolver os problemas sociais mais

¹ Quero agradecer, desde já, a todos os bolsistas que participaram do exercício.

complexos com duas ou três frases, talvez os historiadores, geógrafos, químicos, físicos e biólogos que se metem nas “nossas” salas de aula tenham razão.

Portanto, cabe a nós, sociólogos, demonstrar que a ciência que desenvolvemos exige mais do que indignação moral ou disposição militante para ser devidamente apresentada àqueles que precisam conhecê-la.

2. Em torno do conceito de modernidade

A primeira providência antes de apresentar o conceito de modernidade aos alunos é recensear suas representações sociais sobre o fenômeno. O resultado, quase sempre, gira em torno de categorias como tecnologia, novidade, urbanidade, rapidez, mudança, entre outras. Em seguida, desenvolvo um esforço para apresentar conceitualmente a modernidade tentando descrever suas principais características.

Antes, porém, faço as ressalvas de praxe, segundo as quais existem muitas formas de conceituar o fenômeno em questão e que o que será visto é apenas um dos percursos possíveis. Em outras palavras, evito apresentar o estado da arte do conceito, por estar convencido de não haver tempo hábil e menos ainda maturidade intelectual na turma para acompanhar as nuances do longo e exaustivo debate acerca da questão. Explico melhor essa minha preocupação. Já testemunhei o esforço insano de um professor numa escola pública de periferia, no turno da noite, tentando explicar as diferenças entre as concepções de modernidade em Marx, Durkheim e Weber. Alguém desconfia qual foi o resultado? Aqui, esclareço outra estratégia que evito sempre – tentar apresentar escolas de pensamento. Priorizo expor os conceitos.²

Nos meus exercícios apresento a Modernidade de forma descritiva como uma **cultura nova**, que se estabeleceu de forma hegemônica na Europa a partir do século XVIII e vem se expandindo por vários lugares do planeta.³ Do ponto de vista analítico, essa nova cultura pode ser definida como uma combinação de alguns elementos, entre os quais: a) uma nova forma de produção, a industrial; b) um novo método de conhecimento, o tecno-científico; c) um novo princípio ontológico, o individualismo; d) uma nova forma de Estado, o Estado-Nação laico; e) e um processo que é amplamente

² Para uma revisão detalhada do estado da arte do conceito de modernidade, consultar Kujawski (1988), Rouanet (1993), Souza (1999) e Giddens (1990).

³ Quando nos referimos a uma **cultura nova**, o sentido, aqui, não é o de estilo de vida ou mesmo de projetos estéticos, mas de um conjunto de práticas e valores que formam o dever-ser da sociedade em questão.

conhecido como “autognose social”, que estimula a reflexividade sistemática sobre a sociedade, sua gênese, instituições, valores, etc.

Mas, a expansão dessa **cultura** não tem acontecido de forma linear e homogênea. À medida que se expandiu para outros lugares, entrou em conflito com valores e estruturas locais, o que, aliás, também aconteceu no seu local de origem. Mesmo assim, a cultura moderna acaba, frequentemente, se implantando e fazendo valer aquelas características acima descritas. Deixarei para outro momento a descrição das estratégias que utilizo para tratar desses ambientes culturais não-modernos, que costumo chamar de sociedades tradicionais, fazendo um esforço para também caracterizá-los e evidenciar suas formas de resistência a esse processo de modernização. Aliás, essa expressão passa, a partir desse momento, a ter uma função didática importante, pois se a cultura moderna se apresenta como um conjunto de modos de agir e de pensar, seu processo de implantação é justamente o que chamo de modernização.

A essa altura, recenseadas as representações dos alunos sobre o moderno e apresentadas, sucintamente, as características dessa cultura (articulando-as ao que eles mesmos disseram), partimos para o próximo passo: o exercício de campo feito por eles com os seus avós e pais, além das suas próprias anotações sobre o objeto dos diálogos.

Duas notas à parte: embora o principal objetivo do exercício seja ilustrar, concretamente, o conceito de modernidade/modernização, uma consequência importante tem sido o estabelecimento de diálogos profícuos entre os membros de três gerações da família. Comumente, escuto relatos de que as pessoas mais velhas se sentiram extremamente confortáveis narrando a dinâmica do seu tempo. Outro dado recorrente é que enquanto os homens usam exemplos de comportamentos “antigos” para reforçar suas dificuldades com os dias de hoje, as mulheres, ao contrário, tendem a apoiar a mudança dos tempos.

3. O cotidiano da modernização

O exercício consiste, basicamente, em fazer uma relação de temas, aparentemente prosaicos, a serem abordados nas entrevistas e no próprio relato do aluno. Os temas são baseados no cotidiano mesmo das três gerações. Vejamos alguns exemplos: como era a higiene bucal, de que era feita a cama de dormir, quais os alimentos das refeições diárias (eram três?), quantas roupas se comprava por ano, como se ouvia música, como chegavam as notícias de outras cidades, estados e países, como

assistiam as copas do mundo de futebol, quais eram os meios de transporte, qual a escolaridade da família, quais eram os brinquedos da época, qual a relação com a religião, como funcionava a autoridade familiar, quais eram as diversões dos adultos, como se namorava, o que havia de eletrodomésticos na casa, como eram os registros fotográficos, como tratavam as doenças, como eram os remédios, como eram as férias (existia isso?), com que frequência viajavam, com que idade começavam a trabalhar.

Como podem ver, o roteiro das entrevistas e relatos dos próprios estudantes podem se estender indefinidamente. Logicamente, devemos orientá-los para realizar uma tarefa rápida, concisa e, principalmente, afunilar para uma determinada questão. No meu caso, insisto sempre no fenômeno do individualismo como ponto de partida e de chegada dos processos de modernização.

Adiante que os resultados são bastante irregulares. Existem aqueles que não conseguem realizar a tarefa, pelos motivos mais variados; uns poucos desenvolvem trabalhos bastante detalhados e bem estruturados; existem também aqueles que conversam somente com o avô ou avó e já partem direto para o seu próprio relato. Enfim, aparece de tudo, inclusive histórias muito boas. Mas, vejamos alguns elementos recorrentes nos referidos relatos.

4. Alguns elementos da dinâmica da modernização

Registros fotográficos – as narrativas sobre os contatos dos indivíduos com o universo da fotografia estão entre as mais recorrentes. Na geração dos avós, registros fotográficos eram raros, quando não inexistentes. O sucesso nesse tipo de empreitada estava reservado, quase que exclusivamente, àqueles que tinham algum tipo de contato com o universo urbano. Além dessa possibilidade, havia alguma chance de fotografar os membros da família em dia de feira em alguma cidadezinha próxima da moradia. Essa dificuldade faz sentido quando lembramos que esses avós, em geral, nasceram por volta das décadas de 1930/1940, quando, de fato, o Brasil era ainda um país majoritariamente rural e certas profissões não eram comuns, como no caso dos profissionais da fotografia. Assim, quando existem, essas fotos são bastante precárias e não ultrapassam dois ou três registros. As câmeras fotográficas de então era o que se convencionou chamar de “lambe-lambe” ou “foto mochila”, praticamente inexistentes nos dias de hoje, a não ser em museus.

Na geração dos pais as câmeras portáteis já estavam mais acessíveis e o número de profissionais era bem maior. Sobre esse período, existem muitas histórias sobre o aparecimento das fotos coloridas e até mesmo da guarda dos negativos para posteriores reproduções. Some-se a isso a facilidade de registrar vários momentos marcantes: aniversários, passeios, batizados, casamentos. Ainda nessa geração começamos a ouvir vários relatos sobre a compra de câmeras fotográficas para a família e a emergência dos fotógrafos amadores.

No que diz respeito à geração dos próprios alunos a mudança é radical. Todos são fotógrafos amadores e fazem isso não mais com câmeras, mas com o aparelho celular, que é também filmadora. O resultado é o oposto da geração dos avós. Em lugar da ausência quase completa de imagens, temos o excesso. Some-se a isso, a possibilidade de edição, restauração, ampliação, montagem etc.

O capítulo relativo ao universo fotográfico pode propiciar discussões interessantes, entre elas: o desenvolvimento tecnológico, a divisão do trabalho, o processo de massificação dos mercados, o fenômeno da urbanização, a centralidade das imagens nos dias que correm e o processo de individualização, que considero sempre o “coração” do nosso padrão civilizacional.

A escolarização – uma das características dos diálogos sobre a escola é a tensão entre os interlocutores. Isso se explica porque, normalmente, os mais velhos cobram dos mais novos o aproveitamento de oportunidades que eles não tiveram. Assim, o discurso dos avós aborda sempre a dificuldade que era conseguir estudar, pois não havia escolas nas localidades onde viviam e quando havia eles eram impedidos pela insuficiência de vagas ou mesmo pela priorização do trabalho na roça. Dessa forma, não é incomum que os avós apresentem níveis de escolaridade muito baixos e, em alguns casos, sequer sejam alfabetizados.

O caso dos pais já é um pouco diferente. O acesso ficou mais simples, mesmo que apenas no ensino fundamental (antigo primário e ginásio), embora não possamos falar ainda de uma massificação nesse nível de ensino. A partir dessa geração, observamos que os índices de analfabetismo diminuem e outras estratégias de escolarização já começam a aparecer com mais frequência, como é o caso dos cursos profissionalizantes e escolas como o SENAI, SESI e SENAC.

Para a geração mais nova, a educação transformou-se numa obrigatoriedade, inclusive legal. Ninguém pode ficar fora da escola até concluir o fundamental maior

(antigo ginásio). Agora, a dificuldade não é mais encontrar uma escola, mas frequentá-la de forma adequada. As dificuldades com alimentação, livro didático, uniforme e até transporte foram bastante minimizadas. Tudo isso acaba servindo, inclusive, para que os “mais velhos” cobrem melhores resultados, já que eles não tiveram nenhuma dessas “facilidades”, segundo eles mesmos fazem questão de frisar.

Considerando que a modernidade é uma cultura tipicamente letrada, o acesso à escola e suas repercussões na vida de cada um acaba se tornando uma discussão muito frequente para analisar o desempenho desses indivíduos no espaço público, sobretudo no mundo do trabalho. Essas questões também acabam estimulando uma avaliação sobre a qualidade da escola atual e também sobre algumas demandas que devem ser atendidas para que o ambiente escolar se aprimore. Além disso, ainda surgem discussões sobre a hierarquia e a autoridade, a relação professor-aluno, metodologias de ensino e tecnologia na escola. A tentação, aqui, é enveredar pela Sociologia da educação, o que não é recomendável em função do escopo dessa disciplina e da falta de tempo para tal.

O correr do tempo – uma das questões mais interessantes discutidas em alguns relatos é aquela que retrata o ritmo do tempo na percepção dos avós, dos pais e dos alunos. As palavras usadas pelos avós para descrever o tempo remetem sempre ao mesmo sentido: lentidão. É como se o tempo fosse mais compassado, vagaroso, quase parado. Uma viagem. Uma carta. Um namoro. Uma novidade. Mudanças, fossem elas quais fossem, eram todas muito demoradas.

Na geração dos pais o tempo já é visto como mais acelerado. Os automóveis eram mais rápidos. As informações fluíam com mais facilidade. Entre o namoro e o casamento, não havia mais muita demora. O conceito de moda começou a expressar essa sensação de mudança contínua. Os processos de produção aceleraram o trabalho. Nas palavras dos pais, o mundo já não tinha aquele ritmo de música lenta. Aliás, o ritmo das danças diz muito sobre cada geração. Da valsa ao *rap*, passando pelo *rock and roll*, temos aqui uma trilha interessantíssima a ser explorada.

Um aluno relatou que o seu avô lhe assegurou que o mundo dele andava na primeira, no máximo na segunda (referindo-se ao câmbio dos carros). O próprio aluno completou afirmando que a geração do pai andava na terceira e a dele na quarta e, às vezes, na quinta. Temos aqui uma imagem do que os alunos consideram o ritmo da vida

atual: aceleração. Namoro. Informação. Música. Dança. Tecnologia. Tudo passa muito rapidamente.

Um breve parêntesis para uma questão recorrente quando tratamos dessa temática: o relógio. O processo de modernização também pode ser ilustrado pela onipresença desse objeto tão significativo da cultura moderna. No relato dos avós, o relógio ainda aparece no alto das Igrejas, nas algibeiras e nas salas de estar dos abastados. No discurso dos pais, além de se tornarem mais frequentes nos mais variados ambientes comerciais, eles já começam a aparecer nos pulsos de muitas pessoas, mas ainda como símbolo de distinção. Na geração do alunado, a popularização desse “marcador de tempo” é total. Todos têm um relógio. Aliás, vários relógios, pulseiras, mostradores. Sigamos.

Além das reflexões mais gerais sobre os ritmos dos avós, dos pais e dos próprios alunos, procuro sempre refletir sobre uma das facetas primordiais do processo de modernização, a busca da racionalização (que ao final é uma busca de eficácia da ação), inclusive no uso do tempo. Muitas vezes uma discussão sobre o “tempo cíclico” das sociedades tradicionais e o “tempo linear” das sociedades modernas ajuda a esclarecer, por contraste, o que significa essa necessidade de aceleração concomitante aos processos de modernização. O fato é que nesse tema também precisamos ter bastante cuidado e manter claros os nossos objetivos, pois como todo e qualquer assunto da nossa agenda é fácil derivarmos e perdermos o fio da meada.

O cardápio cotidiano – uma das características marcantes das sociedades pouco modernizadas é a escassez de alimentos. A evolução do acesso à comida, quantitativa e qualitativamente, no discurso das três gerações, confirma essa constatação da pesquisa social.

Os avós enfatizam claramente a dificuldade de acesso a itens básicos de uma dieta normal. O prato de todos os dias era feijão, farinha, arroz e uma “mistura” – carne de boi, galinha, porco. O que hoje chamamos de salada era conhecida como verdura e não era muito comum, sobretudo no prato do sertanejo. Outra questão importante: lembremos que comer era sinônimo de comer em casa. Não havia hábito de “comer fora”, que era coisa para quem tinha uma condição financeira elevada. Os lanches também eram bastante limitados. Refrigerantes, biscoitos, maçãs, uvas, sanduíches. Tudo isso era raridade.

Na geração dos pais a acessibilidade começa a se manifestar. Muitos narram que refrigerantes já eram consumidos com mais frequência, nos finais de semana e, principalmente, quando se estava doente. Nessas situações se tinha direito a um combo: guaraná, *cream cracker* e maçã. Almoçar fora continuava sendo um luxo, mas as primeiras lanchonetes começaram a fazer sucesso com seus sanduíches, cachorros-quentes, hambúrgueres.

Nos dias que correm, tudo isso está por demais acessível. Comer fora de casa, sobretudo nos *shoppings centers*, já não é um evento extraordinário. Em todo bairro existe uma pizzaria à disposição da comunidade e refrigerantes são consumidos até em excesso. A variedade também é muito grande. O cardápio no mais humilde dos restaurantes *self-service*, comparado com o que havia cinquenta anos atrás, é um verdadeiro banquete imperial.

Juntamente com a variedade e a abundância do cardápio veio a dispersão dos comensais. Agora, todos comem na rua e/ou em horários diferenciados. Reunir a família em torno da mesa já não é comum. Esse tipo de ocorrência também nos leva para outras dimensões da estruturação da família contemporânea. Mas, aqui, já precisaríamos narrar outro aspecto do discurso dos nossos informantes.

5. Uma síntese possível

Como expliciti anteriormente, existem várias possibilidades de “costurar” esses discursos à luz dos mais variados conceitos. Porém, é em torno do conceito de modernidade que procuro analisar as ocorrências narradas pelos indivíduos envolvidos nos exercícios. Assim, se o ponto de partida foi aquele rol de características do mundo moderno (modelo industrial, ciência articulada à técnica, poder laico), é no fenômeno do individualismo que, acredito, devemos centrar nossas atenções no ponto de chegada, pois o núcleo mais significativo dos processos sociais acaba gravitando em torno dele.

Vejamos que do relógio da Igreja ao relógio de pulso; da alimentação padrão ao *self-service*; da dança coletiva ou em dupla àquela em que o movimento só obedece ao dançarino; da câmera fotográfica às quais poucos tinham acesso à existência de câmeras pessoais; de uma escola limitada a atender a poucos à estratégia de universalização do ensino; enfim, todos os processos acabam por reforçar as demandas e talentos individuais. E é esse mesmo indivíduo que, com ampla liberdade de ação (estética, política, econômica, científica), consegue se colocar como agente criativo, remetente e destinatário de todas essas “boas novas”. Obviamente, a modernidade nada tem de

edulcorada e observamos vários pontos de tensão que podem ser explorados e expostos como uma comprovação de que a utopia moderna, em que todos somos capazes de tudo, não passa de uma auto-ilusão, que ao mesmo tempo em que nos impulsiona para novos horizontes nos mantém presos a essa constante insatisfação. A partir desse ponto, os limites da Sociologia devem ser explicitados, pois se nossas limitações teórico-metodológicas não nos permitem mais do que conceitos aproximativos acerca do que já aconteceu, imaginem se poderíamos falar com tanta certeza do futuro, reforçando no alunado algum tipo de convicção teórica acerca desse devir. Outro mundo é possível, sim, inclusive um pior do que esse. Mas, aqui já entramos no campo da normatividade, do bem e do mal, tentação constante nas nossas aulas.

Insisto. Os processos de modernização acabam por intensificar um processo de individualização. Meu espaço. Meus direitos. Minhas necessidades. Meus desejos. Minha propriedade. Meu futuro. Minha carreira. Minhas coisas. Quanto mais se considera esse indivíduo como o alfa e ômega do mundo social, mais ele pode ser considerado moderno.

As patologias sociais decorrentes desse princípio individualista são as mais variadas, mas isso é assunto para outra aula. Pensemos nela num outro momento.

Referências Bibliográficas

FREYRE, Gilberto. **Em torno do conceito hispânico ou ibérico de tempo**. Imprensa Oficial/UNB: Brasília, 2003.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: EdUNESP, 1990.

KUJAWSKI, Gilberto de Melo. **O Ocidente e sua sombra**. Brasília: Letraviva, 1988.

OUTHWAITE, W. et al. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX** – Tradução de Álvaro Cabral e Eduardo F. Alves. Editoria brasileira Renato Lessa e Wanderley Guilherme dos Santos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-Estar na Modernidade**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993.

SOUZA, Nelson Mello e. **Modernidade: a estratégia do abismo**. 2. ed. Campinas: EdUNICAMP, 1999.

CORRUPÇÃO:
A FACE PATRIMONIALISTA
DA SOCIEDADE BRASILEIRA

CORRUPÇÃO: A FACE PATRIMONIALISTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Rozenval de Almeida e Sousa*

E pois que, Senhor, é certo que, assim neste cargo que levo, como em outra qualquer coisa que de vosso serviço for, Vossa Alteza há de ser de mim muito bem servida, a Ela peço que, por me fazer singular mercê, mande vir da ilha de São Tomé a Jorge de Osório, meu genro – o que d'Ela receberei em muita mercê.

Pero Vaz de Caminha

O texto a seguir é uma sugestão paradigmática de uma sequência de quatro aulas de Sociologia para o terceiro ano do Ensino Médio, para as quais se propõe um roteiro, apresentado ao final. O tema proposto é “corrupção nas instituições públicas brasileiras”. E, como veremos, trata-se de um objeto de estudo cuja análise sociológica dar-se-á baseada na teoria social de Max Weber, bem como no desdobramento desta no pensamento social brasileiro. Isto é, tal análise será teoricamente conduzida através do conceito de *patrimonialismo*: uma noção ideal típica de alta relevância sociológica para se compreender a modernidade brasileira e o caráter atávico de sua cultura política. Tomaremos como fato sociológico, para demonstrar a força do patrimonialismo na conformação da cultura política brasileira, casos de redes de corrupção na esfera do Poder Executivo Federal que vieram à tona na recente história política do Brasil, no período relativo à campanha e ao mandato (interrompido por *Impeachment*) do presidente Fernando Collor de Mello (1989-1992).

A predileção pelo Governo Collor deveu-se ao fato de os acontecimentos – malversação do Erário, tráfico de influências e troca de favores políticos na arena pública – desse interstício de nossa história política permitirem um entendimento sobre

* Professor de Sociologia da Universidade Federal de Campina Grande

a capacidade de o patrimonialismo atualizar-se na modernidade brasileira. Pois, o mandato do presidente Collor mal havia decolado e já começavam a circular suspeitas de envolvimento de ministros e altos funcionários de seu governo em uma grande rede de corrupção. Até a primeira-dama, Rosane Collor, dirigente da Legião Brasileira de Assistência (LBA), foi acusada de uso ilegal do dinheiro público e de favorecimento ilícito a seus familiares. As suspeitas transformaram-se em denúncias graças a uma imensa campanha da imprensa. Em 26 de maio de 2002, o Congresso Nacional instalou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para apurar as denúncias de irregularidades. Primeiramente, o processo foi apreciado na Câmara dos Deputados, em 29 de setembro de 1992, e, depois, no Senado Federal, em 29 de dezembro de 1992. O Parlamento decidiu afastar Collor do cargo de Presidente da República e seus direitos políticos foram cassados por oito anos. Collor foi também denunciado pela Procuradoria-Geral da República pelos crimes de formação de quadrilha e de corrupção.

Dessa forma, o “caso Collor”, como tantos outros que vigem no cotidiano do Estado brasileiro, revela-nos que a corrupção é uma das facetas do patrimonialismo: uma lógica da dominação tradicional (consideradas de forma genérica como ibéricas ou mediterrâneas) que resiste na esfera pública brasileira, confirmando o fenômeno da privatização do público e, conseqüentemente, a distribuição de riqueza e poder desigual na sociedade brasileira.

O patrimonialismo, assim, é uma noção sociológica formulada originalmente por Weber (2005) para explicar a dominação tradicional e o poder político próprios das sociedades pré-modernas, mas que, no caso brasileiro, irá nos permitir compreender a lógica privatista presente no Estado desde a sua fundação e que se reproduz ao longo do período republicano, acomodando-se às diferentes fases da modernização nacional.

Todavia, alertamos que o debate teórico empreendido, aqui, sobre “corrupção” pretende evitar generalizações indevidas acerca da nossa complexidade social, posta a necessidade de entendermos a importância de a sociedade brasileira ser sociologicamente tomada como unidade de análise. A tendência da teoria social a uma matriz causal única incorreria no erro metodológico de não encarar o Brasil contemporâneo como resultado da convivência complementar e conflituosa de diversas instituições. Diferente disso deverá a teoria social, conforme recomenda Bernardo Sorj (2006), recorrer ao pluralismo explicativo como forma eficiente de compreender o complexo tecido da sociabilidade brasileira, visto que não existe na nossa contemporaneidade um fator estruturante único capaz de dar inteligibilidade ao conjunto

dos processos societários. Assim, a análise da sociabilidade brasileira exigirá marcos teóricos diversos para suas especificidades igualmente diversas. Isto sugere que a explicação de nossos dilemas sociais não pode ser operada por meio de um único modelo teórico. Mas, conforme a natureza do caso sob estudo, faz-se opção por “esse” ou “aquele” recorte teórico. À vista disso, recorrer à noção de patrimonialismo para explicar a dominância de valores particularistas no sistema político e nas instituições públicas nacionais significa, considerando a constelação do pluralismo explicativo, optar pela referência teórica metodologicamente mais adequada para a análise do objeto de estudo em questão.

O escândalo patrimonialista do governo Collor

Os fatos que demonstram a epopéia patrimonialista do Governo Collor situam-se entre 1985 e 1992, que correspondem: 1) ao início da parceria entre Collor e Paulo Cesar Farias (PC Farias); 2) à consolidação do esquema de corrupção em Brasília; 3) à investigação pela Comissão Parlamentar de Inquérito e o julgamento do processo que fez a inquirição das denúncias de corrupção. Estes fatos podem ser resumidos da seguinte forma:

- Fernando Collor de Mello e PC Farias se encontram pela primeira vez em 1985, quando Collor se preparava para disputar o governo de Alagoas. PC, dono de uma empresa quase falida, a Tratorial, torna-se o tesoureiro da campanha de Collor. Em 1986, PC reencontra Cláudio Vieira, um amigo do seminário.
- Collor assume o governo de Alagoas em 1987. Nesse mesmo ano, PC é colocado na “lista negra” pelo Banco Central, ficando proibido de receber crédito agrícola. PC espalha pessoas de sua confiança no governo. Seu irmão, Augusto Farias, é nomeado Secretário de Transportes. PC faz a intermediação de um acordo entre Collor e usineiros.
- Collor sai candidato à Presidência da República em 1989 e PC assume o controle do caixa de campanha. Exige contribuições elevadas dos empresários para evitar que Luiz Inácio Lula da Silva vença a eleição. Após a vitória, PC participa da montagem do governo. Seu grupo paga todas as despesas de hospedagem da equipe de Zélia Cardoso de Mello em Brasília.
- Collor assume em 15 de março. Luiz Romero Farias, irmão de PC, é nomeado secretário-executivo do Ministério da Saúde. Lafaiete Coutinho

assume a Caixa Econômica Federal e depois o Banco do Brasil. PC também influi na nomeação de Marcelo Ribeiro, diretor da Tratex, para a Secretaria de Transportes.

- Collor se recusa a deixar a Casa da Dinda para morar no Palácio da Alvorada. O esquema PC paga a reforma da residência, de US\$ 2,5 milhões. Nos primeiros meses de governo, PC toma café da manhã com Collor todas as segundas-feiras. De março de 1990 a setembro de 1992, PC telefona 479 vezes para Collor.
- Em abril de 1990, PC é anistiado pelo Banco Central e sai da “lista negra”. Em maio, a secretária de Collor, Ana Acioli, recebe o primeiro cheque da EPC, firma de PC Farias. Durante o governo, PC também pagaria as contas da mulher, da ex-mulher, da irmã e até do mordomo de Collor.
- Com a extinção do cheque ao portador pelo Plano Collor, o esquema PC começa a utilizar cheques de correntistas falsos (“fantasmas”) a partir de julho. Os correntistas “fantasmas” movimentaram pelo menos US\$ 32,3 milhões.
- No segundo semestre de 1990, a EPC inicia a emissão de notas frias para empresas (Andrade Gutierrez, Votorantim, Norberto Odebrecht), levantando mais de US\$ 15 milhões. As empresas pagavam propinas ao esquema PC para obter benefícios do governo. A Credicard chegou a dizer que sofreu extorsão.
- PC monta um governo paralelo, do qual faziam parte Ruy Moura (economista ligado a Zélia Cardoso de Mello), Giovanne Carlos de Mello (gerente das empresas de PC), Jorge Bandeira de Mello (sócio de PC na Brasil Jet), Guy de Longchamps (“testa-de-ferro” de PC no exterior) e Rosinete Melanias (secretária de PC).
- Em agosto de 1990, PC começa a armazenar num computador informações sobre as obras do governo, as liberações de verbas e o valor das propinas a serem cobradas, além de telefones de empreiteiras, órgãos federais e membros da equipe econômica. Uma das senhas usadas é Collor.
- PC atua na campanha eleitoral de 1990 em nome de Collor. Sebastião Curió recebe US\$ 120 mil, que foram obtidos por PC junto à Mercedes Benz. Durante a campanha, o presidente da Petrobrás, Luiz Octávio da Motta Veiga, pede demissão e denuncia pressões de PC para conceder um empréstimo à Vasp.



- Em fevereiro de 1991, Collor compra um terreno de PC. Em abril, compra um Fiat Elba, com um cheque assinado por José Carlos Bonfim, um dos "fantasmas" do esquema PC. Em setembro, surgem denúncias de superfaturamento no Ministério da Saúde. Luiz Romero Farias é o secretário-executivo da pasta.

Corrupção como tema sociológico

No caso brasileiro, os desvios em relação aos deveres formais de legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade são recorrentes e povoam o noticiário dos jornais, os telejornais, estudos acadêmicos, diagnósticos de instituições governamentais e não-governamentais, e o próprio imaginário popular.

Segundo Marcos Gonçalves da Silva,¹ da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a corrupção no Brasil apresenta esta característica: há uma aceitação tácita tanto do lado do corrupto quanto do corruptor, a sociedade não cumpre leis e acha natural, portanto, que seus dirigentes não as cumpram também.

Por esse motivo, a abordagem do fenômeno corrupção parte, primeiramente, de uma adequada conceituação desse termo. Tantas são as manifestações da corrupção e tantos os exemplos vivenciados no dia-a-dia que assumimos como válida a conceituação formulada por Robert Klitgaard: "corrupção é o comportamento que se desvia dos deveres formais de uma função pública devido a interesses privados (pessoais, familiares, de grupo fechado) de natureza pecuniária ou para melhorar o *status*; ou que viola regras contra o exercício de certos tipos de comportamento ligados a interesses privados" (1994, p. 40).

Na esteira desta definição, e avançando para uma especificidade teórica, encontra-se um dos sentidos do conceito de *escândalo político* proposto por Thompson (2002): a noção ideal típica *escândalo patrimonial*, que abrange casos de corrupção envolvendo pagamentos de propinas, favores, direcionamentos de contratos públicos, vantagens indevidas a agentes públicos. Trata-se, enfim, da apropriação indébita da coisa pública por interesses privados.

E o que teria sido o "caso Collor" se não, essencialmente, uma rede de "laranjas" e "contas-fantasmas" abastecidas por uma teia de propinas, conferindo à passagem de

¹ Fonte: Rádio CBN – Programa *CBN Total*, em 21/06/2001.

Fernando Collor de Mello pela presidência da República o *status* de *escândalo patrimonial*?

Sobre práticas de corrupção que ocorrem no espaço da vida pública, Thompson ensina que esses “[...] escândalos financeiros na esfera política estão baseados na revelação de atividades de figuras políticas que implicam uma infração das regras para aquisição e alocação de recursos financeiros” (2002, p. 42). Assim, escândalos político-financeiros implicam, em geral, ligações ocultas entre poder econômico e político, que são consideradas como impróprias e que, ao serem divulgadas, precipitam o escândalo: *escândalo patrimonial*.

Referências teóricas do debate sobre corrupção

A relação entre o público e o privado na cultura política brasileira, ou mais especificamente, a privatização do público no Brasil, é uma questão sociológica que, seguramente, pode ser pensada através da sociologia de Max Weber. Mas, em que medida a corrupção na esfera pública da sociedade brasileira poderia ser explicada pelos *tipos ideais de dominação* propostos pela metodologia weberiana?

Em sua teoria sobre os tipos ideais² de dominação (“os três tipos puros de dominação legítima”), Weber propõe três noções de poder: o *poder racional ou legal*, o *poder tradicional* e o *poder carismático* (WEBER, 2005).

De acordo com Weber, a *dominação legal* é um tipo de poder onde qualquer direito pode ser criado e modificado através de um estatuto sancionado, tendo a “burocracia” como sendo o tipo mais puro desta dominação. Os princípios fundamentais da burocracia são a hierarquia funcional, a administração baseada em documentos, a demanda pela aprendizagem profissional, em que as atribuições são oficializadas e há uma exigência de todo o rendimento do profissional. A obediência se presta não à pessoa, em virtude de direito próprio, mas à regra, que se conhece competente para designar a quem e em que extensão se há de obedecer. Weber classifica este tipo de dominação como sendo estável, uma vez que é baseada em normas que são criadas e modificadas através de um estatuto sancionado. Ou seja, o poder de autoridade é legalmente assegurado.

² Weber (1993) adotou a noção *tipo ideal* para distinguir os conceitos analíticos da História e de outras ciências dos conceitos meramente classificatórios. Assim, o conceito é ideal típico porque se afasta da realidade empírica, a qual só pode ser comparada ou relacionada com ele. Tal conceito é uma abstração que enfatiza algumas características da realidade às custas de outras.

A *dominação tradicional* é um tipo de poder onde a autoridade é aceita pela existência de uma fidelidade tradicional; o governante é o patriarca ou senhor, os dominados são os súditos e o funcionário é o servidor. O patriarcalismo é o tipo mais puro desta dominação. Presta-se obediência à pessoa por respeito, em virtude da tradição de uma dignidade pessoal que se julga sagrada. Todo o comando se prende intrinsecamente a normas tradicionais; seria, portanto, um tipo de “lei moral”, e não legal. A criação de um novo direito é, em princípio, impossível, em virtude das normas oriundas da tradição. Tal poder também é classificado, por Weber, como sendo uma dominação estável, devido à solidez e estabilidade do meio social que se acha sob a dependência direta e imediata do aprofundamento da tradição na consciência coletiva.

A *dominação carismática* é um tipo de poder onde a autoridade é aceita graças a uma devoção afetiva por parte dos dominados. Ela se sustenta através das crenças transmitidas por profetas, sobre o reconhecimento que pessoalmente alcançam os heróis e os demagogos, durante as guerras e revoluções, nas ruas e nas tribunas, convertendo a fé e o reconhecimento em deveres invioláveis que lhes são devidos pelos governados. A obediência a uma pessoa se dá devido às suas qualidades pessoais. Não apresenta nenhum procedimento ordenado para a nomeação e substituição. Não há carreiras e não é requerida formação profissional por parte do portador do carisma. Weber observa que a forma mais pura de dominação carismática é o caráter autoritário e imperativo. Contudo, Weber classifica a dominação carismática como sendo instável, pois nada há que assegure a continuidade da devoção afetiva ao dominador.

Ao analisar a malversação da coisa pública no Brasil à luz da sociologia política weberiana, não seria exagero propor que o Estado brasileiro é um híbrido dos tipos ideais de dominação, conforme propostos por Weber. Isto implica em dizer que é possível detectar em nossa modernidade política contornos de legitimidade do poder racional ou legal, traços de privilégio do poder tradicional e elementos de afetividade do poder carismático.

Todavia, é seguro informar que, apesar da configuração híbrida de nossa cultura política, uma noção ideal típica de dominação se faz hegemônica entre nós. Trata-se, pois, da predominância da dominação tradicional, em virtude da resistência dos costumes políticos assentados no *patrimonialismo* patriarcalista.

Para Max Weber, *patrimonialismo* diz respeito a um tipo de dominação política a partir da qual a sociedade se encontra entrelaçada com o Estado (1984, p. 759-809). Neste sentido, o *patrimonialismo* é uma forma tradicional de dominação política, já que

a forma de dominação política da modernidade se caracterizaria pela natureza externa da relação entre o público e o privado.

De acordo com os critérios formulados por Weber sobre a natureza do Estado Moderno, este deve ter capacidade de formar consensos ou acordos sobre as prioridades da sociedade, formular projetos políticos representativos e políticos e implementá-los. Weber afirmava que, para que o Estado exista, devem os homens obedecer a uma autoridade delegada. O ideal da dominação racional-legal, aparentemente, seria a que melhor garantiria o arranjo institucional desejado, requerendo simultaneamente a legitimidade do sistema jurídico, a aplicabilidade das leis gerais aos casos concretos, a hierarquização e responsabilização do governante, bem como a impessoalidade nas relações entre governantes, burocratas e a sociedade.

Por outro lado, o patrimonialismo na sociologia weberiana corresponderia a um tipo de dominação política tradicional caracterizada pelo fato do soberano organizar o poder político de forma análoga a seu poder doméstico. Poder doméstico e patriarcalismo são simétricos. Isso implica dizer que os laços sociais são estabelecidos por dependência, instituindo vínculos e compromissos pessoais, em vez de normas impessoais, estabelecendo o poder em seu nome, em nome da tradição. Assim, o patriarcalismo, para sobreviver de forma original, precisa do espaço da comunidade doméstica.

Esta hipótese weberiana, no Brasil, foi recepcionada por Raimundo Faoro (e mais tarde outros) para explicar a formação do Estado brasileiro. Faoro, em *Os donos do poder*, toma por base uma análise histórica do patrimonialismo, das origens ibéricas à ditadura de Getúlio Vargas. Termina como uma viagem que leva do patrimonialismo ibérico aos estamentos burocráticos modernos. Faoro, fortemente inspirado pelas teorias de Max Weber, mostra que a responsabilidade pelo subdesenvolvimento é do aparelhamento burocrático, herdeiro da administração colonial portuguesa. Trata-se do domínio de uma casta de altos funcionários aliada ao patronato político, cujos interesses comuns formam uma associação parasitária. Juntos compõem uma rede que, espalhada pelo País, extrai dele tudo que pode. Adonando-se dos principais postos e dos mais relevantes cargos da engrenagem administrativa e política do País, exercem um poder extraordinário que lhes permite acumular enormes fortunas, pois, além de exaurir os excedentes nacionais, entendem a coisa pública como extensão do seu patrimônio pessoal. Colocados habilmente fora do controle geral da sociedade ou imune a ele, multiplicam sem cessar as benesses e os favores que acreditam ter direito. Esta

verdadeira máquina político-administrativa controlada pelo estamento burocrático (que tem a nação sob tutela) ocupa o lugar, no entender de Faoro, que outrora fora o da antiga nobreza parasitária que cercava as cortes européias, vivendo ao abrigo dos reis. Trata-se de um poder que, imune ao controle popular ou democrático, floresce e se avoluma acumulando fortunas devidas ao favor. Donde se deduz que o caminho do rompimento final com o subdesenvolvimento se daria com a ruptura da tutela exercida pelo poder burocrático, no mais amplo sentido da palavra, sobre a totalidade da nação brasileira.

Mais recentemente, Bernardo Sorj, ao analisar o Brasil contemporâneo como resultado da convivência complementar e contraditória de suas instituições (o patrimonialismo, o Estado racionalizador, o capitalismo, a desigualdade, heterogeneidade e estrutura social, a lógica institucional, a cidadania e representação política, a sociabilidade e padrões culturais), percebeu que em nossa sociabilidade cotidiana dominam valores particularistas, em boa medida associados, mas não redutíveis, ao uso patrimonialista do poder, que se sustenta na profunda desigualdade social. Explica este autor que “[...] no Brasil os processos de racionalização da vida social e da universalização de direitos penetram amplamente nos valores gerais da sociedade, nas práticas de mercado, em alguns núcleos do Estado, mas de forma muito limitada no sistema político e nas instituições públicas” (2006, p. 8). Os valores particularistas do Brasil, segundo Sorj, podem ser identificados do “patrimonialismo dos políticos”, do “patrimonialismo do funcionalismo público”, do “patrimonialismo privado”, do “patrimonialismo fiscal, repressivo e jurídico” e, finalmente, do “patrimonialismo negativo” (2006, pp. 15-17).

O Estado brasileiro, dessa forma, mesmo modernizado pelo civismo individualista e pela teoria de governo federalista, continua a conter elementos tradicionais que só podem ser compreendidos por meio do sistema de valores dominante na sociedade brasileira. O patrimonialismo, como elemento tradicional presente em nossa cultura política, informa-nos que o Estado brasileiro controla a coisa pública por meio de uma lógica privada. Isto é, a lógica privada impera sobre o interesse público devido a sua capacidade de tornar público o interesse privado.

Refletir sobre a força do patrimonialismo no sistema de valores políticos da sociedade brasileira exige perguntar sobre o lugar da *tradição* e o lugar da *modernidade* na nossa cultura política. Muitos estudos (BEZERRA, 1995; LANNA, 1995; DAMATTA, 1997) têm demonstrado que a sociedade brasileira possui uma

configuração estrutural híbrida, capaz de abrigar tanto relações sociais baseadas na hierarquia e nas transações recíprocas – a amizade, o compadrio, a parentela, a patronagem – quanto relações fundadas no individualismo e nas trocas econômicas norteadas pelo mercado – as relações jurídicas, legais, formais, burocráticas. Tais estudos têm apontado que essa dualidade ética, a justaposição de formas antigas e lógicas modernas, resulta numa estrutura ideológica complexa, tendo como efeito a resistência do código ético tradicional, em que o *indivíduo* é submisso à teia de relações que constitui a *pessoa* (DAMATTA, 2003). Com o Estado ocorre o mesmo. As relações travadas no seio das agências públicas são um reflexo dos valores éticos e morais da sociedade em que estas estão inseridas.

E sobre a cena sociológica desta discussão (o “caso Collor”), conclui-se que, se, por um lado, é verdade que a dominação patrimonialista (típica das sociedades pré-modernas) tem como característica sublinhada o fato de não haver distinção entre a “coisa pública” e a “coisa do governante” (porque o governante tudo pode e o Estado é propriedade sua), por outro é igualmente verdade que o presidente Fernando Collor de Mello adonou-se do Estado brasileiro, tornando-o um bem doméstico. Isto é, Collor transferiu para o Planalto Central aqueles costumes próprios da cultura política oligárquico-patrimonialista de um Nordeste patriarcalista. Tal empreendimento, portanto, levou o presidente Collor de Mello a violar os princípios da ética republicana, sendo este incapaz de estabelecer uma fronteira entre a *res publica* e a *res principis*. Ao contrário disso, comportou-se como se fosse ele o próprio Estado, restando-lhe, apenas, repetir: “L’État c’est moi”.³

Corrupção e patrimonialismo: um roteiro para a sala de aula

Para se refletir sobre o tema proposto, os alunos deverão partir do *concreto* para a *abstração*. Isto é, a sequência de aulas, como sugerida abaixo, levará os alunos a terem acesso, em um primeiro momento, a matérias sobre corrupção nas instituições públicas brasileiras veiculadas pela imprensa. E, em seguida, permitirá aos alunos entrarem em contato com o debate teórico sobre este tema. A expectativa, portanto, é que tais aulas promovam, além da compreensão sociológica sobre o fenômeno corrupção, o exercício de leituras comparativas e de produção de textos orais e escritos

³ “O Estado sou eu”; frase atribuída a Luís XIV, monarca absolutista da França, reinando de 1643 a 1715.

– competências necessárias para a cidadania e, consequentemente, para o desempenho instrumental da vida profissional.

AULA 1: Na sala de aula, dispostos em círculo, o professor pedirá aos alunos para apresentarem a manchete (indicando a fonte e a data) de uma notícia veiculada pela imprensa sobre corrupção nas instituições públicas brasileiras. Em seguida, o professor selecionará, através de sorteio, cinco alunos para apresentarem, na íntegra, as matérias pesquisadas.

AULA 2: O professor delegará a uma equipe de três alunos a tarefa de apresentar um seminário, em 20 minutos, sobre o texto de DAMATTA, R. “O modo de navegação social: a malandragem e o ‘jeitinho’”. In: **_. O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1997, pp. 93-105. De igual modo, o professor delegará a uma outra equipe de três alunos a tarefa de apresentar um seminário, em 20 minutos, sobre o conteúdo de SORJ, B. “Patrimonialismo”. In: **_. A nova sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, pp. 13-16.

AULA 3: O professor pedirá aos alunos, dispostos em círculo, para apresentarem um texto de 300 palavras, solicitado previamente, confrontando as ideias contidas nos textos “O modo de navegação social: a malandragem e o ‘jeitinho’” (DAMATTA, 1997), “Patrimonialismo” (SORJ, 2006) e as matérias veiculadas na imprensa sobre corrupção nas instituições públicas brasileiras.

AULA 4: O professor fará uma aula expositiva demonstrando como o tema da corrupção nas instituições públicas brasileiras pode ser sociologicamente analisado através da noção weberiana *dominação tradicional*, conforme as ideias expostas neste texto paradigmático. Para tanto, compete ao professor informar os alunos sobre o contexto histórico de Max Weber e, em seguida, sistematizar as características dos três tipos de dominação (*dominação legal*, *dominação tradicional* e *dominação carismática*) conforme formulação deste sociólogo.

Referências Bibliográficas

BEZERRA, M. O. **Corrupção**: um estudo sobre o poder público e as relações pessoais no Brasil. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

- CONTI, M. S. **Notícias do Planalto**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- DAMATTA, R. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. Rio: Guanabara Koogan, 2003.
- _____. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Porto Alegre: Globo, 2001.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. Rio: José Olympio, 1997.
- KLITGAARD, R. **A corrupção sob controle**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- LANNA, M. **A dívida divina: troca e patronagem no Nordeste brasileiro**. Campinas: EdUNICAMP, 1995.
- SORJ, B. **A nova sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- THOMPSON, J. B. **O escândalo político**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2005. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13.
- _____. **Metodologia das Ciências Sociais**. Parte I. São Paulo: Cortez 1993.
- _____. **Metodologia das Ciências Sociais**. Parte II. São Paulo: Cortez, 1993.

**(DES)APROPRIAÇÕES DO CONCEITO
DE CULTURA**

(DES)APROPRIAÇÕES DO CONCEITO DE CULTURA

Júnia Marúsia Trigueiro de Lima^{*}
Valdonilson Santos^{**}

O presente artigo parte de um questionamento a respeito do conceito de “cultura”, utilizado costumeiramente no Ensino Básico. Em suma, tal conceito é amplamente tratado apenas como um anexo da sociedade que contempla folclore, cultura popular e o legado das três raças.¹ No Ensino Médio nos é cedido um espaço na disciplina de Sociologia para pensar o tema de maneira mais crítica. No entanto, pouco se tem feito neste sentido. Nosso propósito é realizar alguns apontamentos teóricos da Antropologia para reforçar uma reflexão crítica da utilização de tal conceito no ensino de Sociologia.

1. Cultura: um conceito polissêmico

O uso do termo cultura está disseminado nas mais diversas áreas dos saberes humanos. De onde se fala, de qualquer contexto todos estamos aptos a dizer, com mais rigor ou não, o que se entende por cultura. Cada contexto por ter um significado específico, pode conotar sentidos diversos e diferenciados. Do camponês ao intelectual, do desportista ao magistrado, da empregada doméstica ao empresário, e assim sucessivamente em pares incontáveis de categorias podem designar alguma noção sobre o conceito de cultura.

Para ilustrar tais variedades de significados podemos citar o que as pessoas no dia-a-dia entendem sobre cultura. Basta perguntar a um transeunte o que é cultura que de pronto ele terá algo a dizer. Geralmente esse algo a dizer versa sobre traços da cultura expressos através de manifestações folclóricas, do conjunto de danças e ritmos que circundam a cultura do interpelado.

Mas se fizermos a mesma pergunta a um repórter, um membro dos meios de comunicação, provavelmente sua resposta caminhará na direção de construir afirmações

^{*} Professora de Antropologia da Universidade Federal de Campina Grande.

^{**} Professor de Antropologia da Universidade Federal de Campina Grande.

¹ Com isso nos referimos à “fábula das três raças”, analisada por DaMatta (1987).

que indiquem a possibilidade de indivíduos possuidores de cultura (os eruditos) e os despossuídos dela (os não-eruditos). A classificação cultural poderá ficar ainda mais complexa se a dicotomia cultura erudita e cultura popular entrar em jogo.

Senão vejamos: o erudito é tudo aquilo que é sinônimo de “*alta cultura*”, de “*bom gosto*”, de “*refinamento*”, o seu oposto (o popular) o “*grosseiro*”, o de gosto duvidoso ou mesmo considerado de “*péssimo gosto*”, o “*aberrante*”, e por aí vai. Essa dicotomia leva a um erro grasso, o de interpretar cultura como gosto (e, nesse sentido, bom gosto). Cabe uma rápida reflexão sobre o consumo de músicas eletrônicas e suas variações possíveis: peguemos uma ponta do iceberg, o “fórró estilizado” ou “fórró de plástico” ou ainda “fórró sem tutano” e assim por diante, não seriam expressões culturais? Será que seria produto da indústria cultural, mas estaria fora do âmbito de significação do que vem a ser cultura? A própria expressão “indústria cultural” já não carregaria em si o sinal de que é produto de uma cultura?

Essa reflexão ganha importância quando partirmos para entender *cultura* não apenas como expressão espontânea de um povo, as ações deliberadas, como é o caso do que é produzido pela indústria cultural, compõem o elenco ou está no raio do que devemos entender por *cultura*.

Se no senso comum nota-se a presença ou o reforço de uma característica da cultura (manifestações folclóricas, por exemplo), por outro lado no discurso midiático, como notamos acima, há um forte reforço na construção de um sentido sobre a cultura ancorada na valoração de determinados traços, de determinado constructo.

Nessa seara outros saberes contribuem significativamente para dar um caráter polissêmico ao nosso termo. No campo das Ciências Sociais, a Sociologia e, especialmente a Antropologia procuram desvendar e até atribuir sentidos ao que vem a ser *cultura*. O discurso da Sociologia é um discurso pautado numa lógica de configuração do seu próprio campo de conhecimento. Ou seja, segue o modelo de compartimentar a realidade social, seja no sentido heurístico, seja no prático vivencial. Na maior parte das abordagens sociológicas a realidade social é subdividida em partes conexas, interligadas que vão possibilitar seja a apreensão da totalidade social, seja a capacidade agencial dos indivíduos.

Esse mesmo processo encontra-se na aplicação do conceito de cultura. *Cultura*, a rigor, passar a ser uma subparte que compõe e dá sustentabilidade ao sistema social. A expressão *cultura* compartilha, em pé de igualdade, os espaços das outras subpartes (economia, política, religião, educação, etc.). Dessa forma, acentua-se a lógica da

fragmentação da realidade e não compreensão de que, na verdade, é tudo aquilo que passa pelo crivo simbólico do humano.

Outro aspecto louvável de reflexão, ainda no âmbito da Sociologia, é seu esforço em problematizar o conceito de *cultura de massas*. *Cultura de massas* implica numa leitura em que determinados aspectos sociais são gerados por processos ideológicos² que poderiam levar ao fim do social e o surgimento das massas (BAUDRILLARD, 2004). A parca capacidade de reflexão crítica possibilitaria que essas massas fossem alvos fáceis de manobras por parte das classes dirigentes. A atribuição de uma capacidade crítica coloca um dilema importante: até que ponto os indivíduos são realmente despidos de tal capacidade? Ignorar que o consumo de determinados bens possa ser a escolha do indivíduo, não é tirar dele a capacidade de pensar, de refletir?

Essa discussão nos leva indiretamente a dois conceitos-chaves, comumente usados na sociologia: *assimilação e aculturação*. Na literatura sociológica ou até mesmo antropológica o conceito de aculturação foi bastante utilizado para demonstrar o processo de modificação de indivíduos, grupos ou povos que se adaptavam a outra cultura ou retirava dela traços significativos. O problema é que na dicotomia englobador/englobado recai sobre o último o papel de passivo na relação, aquele que perdeu seus traços culturais porque fora absorvido por uma cultura “maior”, dominante. Daí a forte noção de perdas culturais presente no conceito de *aculturação*, noção que carrega ainda uma série de outros conceitos com conotação de passividade cultural de alguns grupos. Entre esses outros conceitos podemos citar: perda de autenticidade, perda de originalidade, descaracterização cultural, perda da tradição etc.

Por sua vez, o conceito de assimilação veio tentar amenizar o caráter colonialista que o conceito de aculturação carregava, porque trazia mais o sentido de conformidade, aproximação, identificação, de uma ação integrativa a um elemento exterior. É certo que não resolveu o problema por completo, porque se, por um lado, a noção de perda é amenizada, por outro a noção de passividade não desaparece por completo. Daí, hoje, especialmente na Antropologia, haver a preferência pelo uso do termo *ressignificação cultural*. Esse conceito traz a possibilidade de afirmar que os indivíduos estão participando ativamente do processo interação entre grupos sociais distintos.

²A noção de ideologia é outro conceito polissêmico nas Ciências Sociais, mas ficou muito associado à corrente marxista, que pensa a ideologia como mecanismo de dominação e falseamento da realidade social.

Se, de longe, o que foi dito, não alcança a contribuição da Sociologia acerca do conceito de *cultura*, expressa resumidamente como a Sociologia, em linhas gerais, tem tratado o tema. Sabe-se claramente que essa temática é destinada e referendada à Antropologia, como o campo do saber que mais trouxe contribuição para explicar o conceito de cultura.

Não cabe aqui elencar uma por uma as definições que os antropólogos deram a tal conceito, mas apenas dizer que pontos em comum se apresentam em todas as definições. Podemos ficar com dois: primeiramente, cultura como tudo aquilo construído pela ação humana e transmitido para gerações vindouras através do processo de endoculturação; outra característica primordial leva à dimensão simbólica, campo da significação dos sentidos, em que os indivíduos coletivamente atribuem um sentido a suas ações e práticas cotidianas.

Aqui já se pode perceber que os antropólogos, de modo geral, usavam a noção de *cultura* no sentido de dar conta da totalidade das relações sociais. Se pudermos resumir afirmando que *cultura* é tudo aquilo que passa pela ação humana e é recheada de significação já está posto, *a priori*, que os demais níveis da sociedade estão atrelados ao modo como culturalmente os indivíduos atribuem um sentido a tais níveis.

2. Cultura não é aquilo que todo mundo pensa

2.1 - A “origem” na cultura

As âncoras proporcionadas pelos estudos antropológicos que em sua história sempre rodearam o tema da cultura nos traz uma nova configuração para tal conceito. Por permear todo o campo de significação dos indivíduos, a cultura jamais poderá ter uma origem única ou fronteiras definidas. Para explicar essa assertiva, trazemos alguns exemplos de fluxos, tanto de pessoas como de signos que nos esclarecem modos de atuação da cultura.

Partindo de um forte diálogo com a sociologia (BERGER; LUCKMAN, 2006), todo indivíduo já nasce como parte de um grupo. Durante seu processo de socialização (ou endoculturação), já se vislumbram maneiras de ser, pensar e agir que devem corresponder ao que lhe foi ensinado (seja por normas, regras ou simplesmente pelo corpo). Devemos lembrar que tal processo ocorre de maneiras diversas a depender da localidade e do grupo ao qual a criança pertence. Podemos também observar como

construções de significados trespassam lugares ao observarmos grupos de imigrantes em qualquer país.

Em qualquer localidade, é incorporado ao indivíduo modos de viver. No entanto, tais ensinamentos, além de diversos, também estão em constante movimento. Vejamos o caso de imigrantes palestinos no Rio Grande do Sul. A autora Roberta Peters (2006) verificou um desses grupos, que apresentava alguns costumes por eles classificados como “próprios dos árabes”, ao mesmo tempo em que diziam que seus filhos, apesar de não possuírem nacionalidade árabe, tinham “cabeça de árabe”. No entanto, seriam de fato esses costumes idênticos e totalizantes dos árabes da Palestina? Seus filhos brasileiros acompanhariam exatamente os mesmos costumes sem sofrer outras influências? Como resposta a essas questões, a autora indica que:

Ao apontar o que entendo como uma construção cultural própria dessas famílias, sugiro que o sentido é uma construção particular que só pode ser entendido de acordo com o contexto de relações no qual é fabricado. Dessa forma, não sugiro que haja uma cultura comum a todos os palestinos, mas sim jogos identitários que os definem e, nesse caso, os distinguem dos brasileiros (PETERS, 2006, p. 9).

Portanto, cada grupo que se desloca provoca uma nova fonte de dinamicidade da cultura, construída por seus entendimentos do mundo e pelas relações às quais é submetido no diferente local. Isso indica que não podemos transportar origens para onde vamos, porque as refazemos e ressignificamos de acordo com o que vivemos. Num mundo “pós-moderno”, podemos visualizar esse contexto a uma amplitude inimaginável. Corresponde aos fluxos de pessoas que acontecem todos os dias em extrema rapidez no mundo contemporâneo.

O exemplo apresentado nos parece um caso extremo de fluxos culturais. No entanto, podemos também observar elementos culturais que transitam entre nós sem que percebamos os caminhos que percorreram ou como se transformaram para ter essa face. O Nordeste brasileiro é composto por uma série de signos classificados como característicos no imaginário das pessoas. Acaso traduzíssemos tais signos em sonoridades, certamente o som do aboio seria um dos elementos sustentados como originários desta região. Poucos sabem, todavia, que o som do aboio é um legado árabe (BARROSO *apud* PAZ, 2002) que foi incorporado ao contexto regional com um propósito específico de conduzir o gado.

Tais exemplos nos mostram como elementos culturais são tão fluidos a ponto de se modificarem de acordo com os movimentos dos grupos sociais ou com o próprio trânsito de símbolos. Tais reflexões têm base no pressuposto de que tudo está (e sempre esteve) em movimento. No entanto, além dos fluxos de pessoas e símbolos, também temos a história como propulsora de transformações culturais. Ora, vemos claramente que existem muitas diferenças entre gerações quando nos direcionamos, por exemplo, à década de 1980. Notamos certa repulsa das gerações posteriores aos seus penteados, roupas, gostos musicais, taxando essa década muitas vezes de “brega”, de “mau gosto”. Outros exemplos de discrepâncias geracionais podem ser vistas quando nos deparamos com nossas opiniões e a de nossos avós acerca da sexualidade. Estas opiniões acerca do cortejo, do casamento ou até do ato sexual têm divergências estruturais.

Portanto, conseguimos entender que a cultura está sempre em mudança e por isso não há como definir uma origem própria e homogênea. Por isso também podemos repensar a própria ideia de “tradição”, no sentido de que não devemos dar maior valor àquela que consideramos mais “original”. A tradição existe e é um importante componente para internalizar a cultura nos indivíduos. Além disso, estes também se valem daquela como um guia para suas maneiras de agir, pensar e ver o mundo. Em outras palavras, podemos dizer que a tradição é uma parte significativa da cultura.

No entanto, como foi mencionado anteriormente nesse texto, é comum ouvirmos comentários a respeito da ideia de que cultura corresponde àquelas tradições consideradas mais “originárias” dos países, a mencionar o folclore. A seguir veremos como tal ideia também deve ser refletida de maneira crítica.

2.2 - Folclore é cultura, cultura é mais do que folclore

Está bastante disseminada nas escolas do País a prática de promover trabalhos em grupos (ou uma “feira de cultura”) sobre a cultura brasileira, ou a cultura regional. No entanto, os resultados desses grupos podem ser vistos com: saias e penas coloridas representando o índio; cânticos de ciranda, frevo, maracatu; uma mesa de “comidas típicas”; um bumba-meu-boi; um Saci-Pererê. Ou seja, está mais do que interiorizada a definição de cultura como folclore e/ou cultura popular. Elementos que são tidos como a essência de ser brasileiro ou ser paraibano, baiano, pernambucano, etc. No entanto, caso houvesse nesses trabalhos um grupo de pessoas que estivessem fazendo nada mais do que escovar os dentes, seriam esses tão representativos de cultura quanto os outros.

Nesta sessão, pretendemos trazer um embasamento do que seria o estudo do folclore e da “cultura popular”, bem como uma contribuição para pensarmos o conceito de cultura. De maneira bastante evidente tais temas são inegavelmente culturais. Por outro lado, jamais podem ser nem a totalidade nem os representantes das culturas. Os folcloristas e estudiosos de cultura popular sempre foram considerados como à margem da ciência, por priorizarem a coleção de histórias, canções e costumes sem o até então exigido rigor metodológico. Seu contato com a Antropologia ou a Sociologia também foi composto por alguns desses embates.

O romantismo foi marcante para gerar um *status* que existe até os dias atuais para os temas em questão: o folclore é o que há de mais puro, essencial e espontâneo de um passado nacional. Talvez entendêssemos de maneira mais clara o processo de coletar histórias, cânticos e costumes, se pensarmos nele como uma ideologia. Em alguns casos, nacionalista. O Brasil preenche essa cartela. Os folcloristas tinham como principal preocupação responder à questão: quem somos nós? Autores como Silvio Romero se direcionaram para a conjunção das três raças em torno de uma ideologia evolucionista, enaltecendo o mestiço.

Os intelectuais brasileiros passaram então a comentar de maneira cada vez mais frequente a palavra “resgate”. Isso ocorre porque ainda racionalizamos o “popular” brasileiro dentro de uma dicotomia: por um lado, o natural, autêntico, espontâneo; por outro, o analfabeto, alienado, deseducado. Tornava-se necessário, do ponto de vista ideológico, estabelecer esse resgate para que, como pensava o Estado, os bens valiosos e puros dos populares não se percam em sua ignorância (ROCHA, 2009).

Em suma, a ideia de folclore jamais deixou de representar ideologias, seja da concepção de nação, de raça ou do que representa o “popular”. Por essa afirmação nos detemos a perceber que não houve qualquer critério metodológico partindo dos folcloristas para identificar e definir cultura nesse sentido. Pelo contrário, são elementos coletados para justificar uma ideia ou atitude perante as camadas “populares”.

2.3 - Não existem culturas inferiores nem superiores

Sem sombra de dúvida, uma das grandes contribuições que a Antropologia nos deu foi o questionamento da superioridade de algumas culturas em detrimento de outras. Quando hierarquizamos as culturas, sem respeitar suas particularidades, estamos tendo o que comumente se chama de *etnocentrismo*. Ter um comportamento etnocêntrico leva os indivíduos a desrespeitar as potencialidades de determinadas culturas.

O antídoto antropológico para tal prática chama-se *relativismo cultural*. O relativismo pauta-se pela busca de respeitar as diferenças culturais procurando entender a lógica interna de cada unidade cultural. Não vem a ser um movimento simples, requer um mergulho na cultura do outro e certo desprendimento dos valores da nossa própria cultura.

Muitas vezes nos defrontamos com situações extremas, especialmente em tempos de contatos culturais globais, que põem em evidência nossa capacidade de respeitar determinados costumes. Vamos exemplificar: o que pensar diante do infanticídio? Não é uma questão simples, mas o principal é refletir o porquê da existência do infanticídio. O que levou tal grupo a adotar tal prática? Qual o sentido lhe atribuem? Podemos até intimamente não concordar, até porque ser relativista não impossibilita ter opiniões firmes sobre algum assunto, mas dará a qualquer um a possibilidade de refletir sobre a cultura do outro sem fazer um julgamento prévio e despir as culturas de lógica, de sentido, porque como nos ensinou Claude Lévi-Strauss “ou tudo faz sentido ou nada faz sentido”.

3 - Perspectivas que auxiliam na compreensão de cultura

Um exercício fundamental que nos auxilia na compreensão do que vem a ser cultura é deslocar nossa atenção para o cotidiano. Olhar a cultura não como algo de cima pra baixo ou a partir de momentos casuais, mas compreendê-la dentro do universo do nosso dia-a-dia, desde o mais corriqueiro gesto, como as brincadeiras, e as mais diversas formas de interação humana. Isso possibilitará ao aluno compreender que a cultura o circunda em todas as ações da sua vida. Vamos elencar algumas cenas do cotidiano de muitos de nós, no tempo e no espaço.

Todos os nossos atos passam pelo crivo da cultura. O simples ato de ter horário, normalmente, para acordar, reflete o peso da cultura sobre nós. Daí a dificuldade inicial dos bebês em se adaptar a essa determinação. É evidente que essa marcação temporal pode variar de acordo com uma série de fatores, como por exemplo, o tipo de atividade que o indivíduo executa. Se for um agricultor certamente a rotina diária é determinada pelos hábitos do grupo ao qual faz parte. O que costumamos ver é um despertar controlado pelos raios solares, o sol funcionando como um relógio. Se for um vigilante sua rotina mudará. Certamente a noite será sua fiel escudeira. A rotina de tempo obedecerá às exigências que a profissão exigir, levando a uma ordenação diferente no seio familiar e de espaços públicos outros que só funcionam diurnamente.

Se acordar tem suas variações. O ato de dormir também estará intimamente relacionado à lógica cultural do contexto social em que os indivíduos estão inseridos. É evidente que inúmeros fatores contribuem na construção desse e de outros horários. A hora de acordar pode influenciar na hora de dormir e vice-versa, a programação da TV ou rádio, as festividades locais, etc. Dessa forma, fica claro que o tempo obedece diretamente aos imperativos culturais.

Alimentar-se faz parte de uma necessidade básica dos indivíduos, mas com certeza entre os seres humanos essa necessidade extrapola a determinação biológica. Nosso organismo é regulado pelas convenções que cada cultura estabelece. Os horários regulares das refeições fazem parte dessas convenções. O estabelecimento de que meio-dia é o horário “ideal” para se fazer uma refeição robusta pode ser visto como um exemplo disso. E mais, nesse horário (particularmente na cultura brasileira) a fome bate com mais força. Não é porque o organismo foi programado biologicamente para isso, mas foi programado culturalmente para isso.

3.1 - A base da cultura: o símbolo

Como disse Leslie A. White, “a base da cultura é o símbolo” (2009, p. 9). Os seres humanos são animais, mas animais dotados da capacidade de simbolizar, de atribuir significado as coisas, as palavras, ao mundo. Esse processo de simbolização não está determinado ao biológico humano, porque só se apresenta quando da vivência com outros seres humanos.

Inúmeros são os exemplos que poderíamos trazer sobre esse processo. Por isso, optamos em selecionar alguns poucos como forma de ilustrar tal capacidade humana. Começamos pelas cores. As cores ganham significados específicos porque coletivamente os indivíduos dão-lhes tais significados. Algo bem elementar e presente nas nossas vidas neste sentido são os sinais de trânsito. O vermelho simboliza “pare”, o amarelo “alerta” e o verde dá livre passagem. De um ponto de vista prático esse processo de organizar o dia-a-dia das pessoas diminui a possibilidade de acidentes e facilita o fluxo de carros.

Mais um exemplo: a escolha da cor preta como representando luto não é universal. Nem todas as culturas escolheram tal cor para representar tal situação. Algumas culturas (Índia, Aborígenes Australianos e outras) escolheram a cor branca para tal fim. Por isso, o símbolo é livre e arbitrário, vai depender do grupo em questão.

Conclusão

Os elementos tratados no presente texto anunciam uma angústia dos antropólogos com relação ao que é ensinado aos jovens. Podemos chamar de mais uma simplória tentativa de fugir do senso comum. Não existem hierarquias para os elementos culturais. A coca-cola servida num restaurante de beira de estrada no interior do Ceará faz parte da cultura dos moradores da região tanto quanto a farofa. O *rock* goiano não é menos representativo que o sertanejo. O futebol é o esporte que tem mais a cara do Brasil, mas veio da Inglaterra. O índio, o negro e o branco não germinaram a nação brasileira. Esta está em constante germinação com todos os tipos de pessoas e símbolos que compõem sua história e sua conjuntura.

Portanto, não existe uma cultura homogênea e centrada em elementos únicos. Nem esses elementos considerados originais são mais importantes que os outros para definir uma cultura. O que existem são jogos identitários que política ou ideologicamente compõem as relações de grupos sociais. Por isso é importante definir que as tais “origens” não são o sinônimo da cultura. As culturas que podem ser classificadas por seu conjunto de símbolos não são melhores ou piores, mais ou menos evoluídas, complexas ou simples. São simplesmente diferentes, ao mesmo tempo em que são dinâmicas.

Pensar a cultura, portanto, deve ir além de refletir folclore, cultura popular, tradição e origem. Por que não levar esses jovens a refletirem sobre si mesmos e os diferentes elementos culturais que encontram no seu cotidiano, na televisão, na padaria, na própria escola? Questionar os próprios hábitos e pensá-los como culturais já é um bom caminho para formarmos pensadores que vão além do senso comum e se aproximam daquelas teorias que por muitas vezes martelaram as cabeças de seus formadores, os licenciados em Ciências Sociais. Por esse caminho nos distanciamos um pouco mais de concepções ideológicas que resultam em preconceito e discriminação e nos aproximamos mais do impulso para a reflexão, o questionamento.

Referências Bibliográficas

- AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros**: atualidade da antropologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BAUDRILLARD, Jean. **A sombra das maiorias silenciosas**: o fim do social e o surgimento das massas. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOAS, Franz. **A mente do ser humano primitivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRONISLAW, Malinowski. **Uma teoria científica da cultura**. Lisboa: Edições 70, 2009.

DAMATTA, Roberto. **A Casa e a Rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

_____. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2006.

FREYRE, Gilberto; PINTO, Estevão; AIZEN, Adolfo. **Casa Grande & Senzala em quadrinhos**. São Paulo: Global, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

PETERS, Roberta. **Imigrantes palestinos, famílias árabes**: um estudo antropológico sobre a recriação das tradições através das festas e rituais de casamento. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia de bolso, 2006.

WHITE, Leslie A. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

AS CLASSES SOCIAIS:
UM EXERCÍCIO EXPLORATÓRIO

AS CLASSES SOCIAIS: UM EXERCÍCIO EXPLORATÓRIO

Rômulo de Araújo Lima*

*E a beleza do lugar prá se entender
Tem que se achar
Que a vida não é só isso que se vê.
É um pouco mais,
Que os olhos não conseguem perceber,
Que as mãos não ousam tocar,
Que os pés recusam pisar.*

Herminio Bello de Carvalho e Paulinho da Viola

Toda teoria é inútil se não pode ser ensinada. Assim, sem perder o rigor, para ser ensinada, a teoria precisa ser comunicada em uma linguagem acessível. Por outro lado, ensinar não significa, somente, informar. É algo mais! É, sobretudo, fazer com que os alunos construam os conceitos, vivenciando-os. Desta sorte, alguns recursos podem ser úteis: filmes, músicas, poemas etc., a arte, afinal. O poema *O operário em construção*, de Vinícius de Moraes (1998), por exemplo, pode-se prestar perfeitamente para explicar o conceito de classe social.

Marx afirma que o trabalho constitui o primeiro ato histórico e que é por ele que os homens se diferenciam dos animais. Isto aponta para a relação entre o homem e a natureza, que é mediada pelo trabalho: “O primeiro ato *histórico* desses indivíduos, pelo qual eles se diferenciam dos animais, é não o fato de pensar, mas sim o de começar a *produzir seus meios de vida*” (MARX, 2007, p. 87).

Ora, outra coisa não é o que diz Vinícius na abertura de seu poema: “Era ele que erguia casas / Onde antes só havia chão”.

* Professor de Sociologia da Universidade Estadual da Paraíba.

Claro! Homem que constrói as casas transforma a natureza. Porém, ele não se põe sozinho diante da natureza. Ele recebe auxílio de outros homens. O trabalho não é um ato solitário, mesmo que o trabalhador, circunstancialmente, esteja sozinho. Há sempre o trabalho de outros homens que cooperam para que o trabalho daquele homem específico se realize. Entretanto, esse fato não surge de imediato na consciência dos homens. É o que o poeta afirma: “Mas tudo desconhecia / De sua grande missão”.

Marx, de forma incisiva, chama atenção para o fato de que a consciência individual reflete a relação do homem com a natureza. No entanto, essa consciência imediata somente é possível ali onde o homem realize, plenamente, suas potencialidades. Onde ele seja, realmente, humano: “Minha relação com meu ambiente é a minha consciência. Onde existe uma relação, ela existe para mim; o animal não se ‘relaciona’ com nada e não se relaciona absolutamente. Para o animal, sua relação com outros não existe como relação” (MARX, 2007, p. 35).

O poeta descreve o processo de alienação do trabalhador que não percebe que o mundo social é criação sua. Ele não percebe a relação que existe entre ele, como criador, as coisas criadas como criaturas. Não percebe, também, que, ao criar o mundo das coisas, ele cria a si mesmo como trabalhador.

De fato como podia
Um operário em construção
Compreender porque um tijolo
Valia mais do que um pão?
[...]
Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.

A tomada de consciência do trabalhador ocorre mediante um processo em que a sociedade, em suas reais estruturas, desvela-se para o trabalhador. Na sociedade capitalista, esse processo é fruto da concentração dos trabalhadores em grandes plantas industriais e da segregação física em bairros periféricos das grandes cidades. Mas, mais do que desses fatores. A consciência de classe resulta da luta diária contra as forças hostis que se opõem à sobrevivência digna do trabalhador.

Mas, com o desenvolvimento da indústria, o proletariado não apenas se multiplica; comprime-se em massas cada vez maiores, sua força cresce e ele adquire maior consciência dela. Os interesses, as

condições de existência dos proletários se igualam cada vez mais à medida que a máquina extingue toda diferença de trabalho e quase por toda parte reduz o salário a um nível igualmente baixo. [...] Os operários começam a formar coalizões contra os burgueses e atuam em comum na defesa de seus salários; chegam a fundar associações permanentes a fim de se precaverem de insurreições eventuais.

[...] O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores. Esta união é facilitada pelo crescimento dos meios de comunicação criados pela grande indústria e que permitem o contato entre operários de diferentes localidades. [...] Mas toda luta de classes é uma luta política.

[...] A organização do proletariado em classe e, portanto, em partido político, é incessantemente destruída pela concorrência que fazem entre si os próprios operários. Mas renasce sempre, e cada vez mais forte, mais firme, mais poderosa (MARX, 2005, pp. 47-48).

No poema, esse movimento do trabalhador em direção à consciência de sua real circunstância no mundo da produção encontra-se expresso da seguinte forma:

De forma que, certo dia
 À mesa, ao cortar o pão
 O operário foi tomado
 De uma súbita emoção
 Ao constatar assombrado
 Que tudo naquela mesa
 – Garrafa, prato, facão
 Era ele quem fazia
 Ele, um humilde operário
 Um operário em construção.
 Olhou em torno: a gamela
 Banco, enxerga, caldeirão
 Vidro, parede, janela
 Casa, cidade, nação!

Fiat lux! Claro, a descrição do poeta somente pode servir como recurso para desvendar para os alunos os mecanismos embutidos nas relações sociais. O processo de tomada de consciência, que se dá na luta diária, é aquele descrito na passagem citada acima do *Manifesto comunista*, em que Marx afirma ser o fato de trabalhar, morar e lutar juntos contra as condições de vida que lhes são impostas, que leva à consciência de classe. Do mesmo modo, a luta de classes e a mais-valia são expressas em linguagem poética da seguinte forma:

Como era de se esperar
 As bocas da delação
 Começaram a dizer coisas

Aos ouvidos do patrão
Mas o patrão não queria
Nenhuma preocupação.
– “Convençam-no” do contrário
Disse ele sobre o operário
E ao dizer isto sorria.

[...]

Sentindo que a violência
Não dobraria o operário
Um dia tentou o patrão
Dobrá-lo de modo contrário
De sorte que o foi levando
Ao alto da construção
E num momento de tempo
Mostrou-lhe toda a região
E apontando-a ao operário
Fez-lhe esta declaração:
– Dar-te-ei todo esse poder
E a sua satisfação
Porque a mim me foi entregue
E dou-o a quem quiser.
Dou-te tempo de lazer
Dou-te tempo de mulher
Portanto, tudo o que ver
Será teu se me adorares
E, ainda mais, se abandonares
O que te faz dizer não.

No trecho, podem ser percebidos os dois campos em que se processa a luta de classes: o da repressão e o da cooptação. Em ambos, a consciência de classe tem papel essencial. Essa consciência reflete a identidade do trabalhador. Ele sabe quem é. Mais do que isso, ele sabe que o mundo da produção é obra sua. Seu trabalho cria as comodidades que lhe permitem viver. Ele produz sua própria vida.

– Loucura! - gritou o patrão
Não vês o que te dou eu?
– Mentira! - disse o operário
Não podes dar-me o que é meu.

[...]

E dentro da tarde mansa
Agigantou-se a razão
De um homem pobre e esquecido
Razão porém que fizera
Em operário construído
O operário em construção

Entretanto, o que fazer para dar conteúdo científico a essas percepções artísticas? Uma vez exposta a matéria, de forma singela, é necessário traduzi-la de maneira a servir para a compreensão da realidade social em uma perspectiva científica. Em outras palavras, uma vez que aos alunos foi transmitida em linhas gerais a ideia de classe social, tornando possível que eles construam uma representação mais próxima do real, é necessário elevar-se do “abstrato ao concreto”, como diz Marx (1974, p. 122).

É comum, no discurso político e científico contemporâneo, a utilização, mais ou menos, indiscriminada do conceito de classe social. Seja para embasar posicionamentos de caráter político-ideológico, seja para responder às necessidades de explicação científica do real. Todavia, apesar dessa utilização massiva, os problemas envolvidos na operacionalização e no ensino do conceito de classe social estão longe de encontrar uma solução satisfatória.

Parece evidente que o problema envolve uma questão de ordem metodológica deveras embaraçosa. Com efeito, o que são as classes sociais? Um recurso heurístico destinado a permitir a apreensão do real pelo pensamento, ou, um dado da realidade, que se impõe de forma irresistível ao pensar? As soluções são diversas e, até o momento, insatisfatórias.

Para compreender o conceito de classe social, é necessário, antes de tudo compreender que a relação humana mais simples é aquela que reúne os homens atuando sobre a natureza para assegurar sua própria existência, mediante o trabalho. Essa relação dos homens com a natureza é mediada pelo trabalho, conforme Marx descreve em *A ideologia alemã*: “o primeiro ato histórico desses indivíduos, pelo qual eles se diferenciam dos animais, é não o fato de pensar, mas sim o de começar a produzir seus meios de vida” (2007).

Marx, em sua célebre “Introdução de 1857” à *Contribuição à Crítica da Economia Política*, aponta para uma solução ao afirmar que “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações” e que o concreto surge no pensamento como síntese (1974, p. 122). Neste mesmo texto, pode-se encontrar, ainda, formulação mais enfática e esclarecedora:

Para a consciência [...] o movimento das categorias aparece como o ato de produção efetivo [...] cujo resultado é o mundo, isto é, certo [...] na medida em que a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, é de fato um produto do pensar, do conceber; não é de modo nenhum o produto do conceito que pensa separado e acima da intuição e da representação, e que se engendra a si mesmo, mas da

elaboração da intuição e da representação em conceitos. O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo de pensamentos, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível [...]. O Sujeito real permanece subsistindo, agora como antes, em sua autonomia fora do cérebro (p. 123).

O que a reflexão marxiana parece indicar é que a apreensão do real faz-se pela interação dinâmica entre *sujeito* e *objeto* do conhecimento, o que ocorre na *práxis*. Em outras palavras, é inconcebível um objeto do conhecimento existindo por si. Somente na relação *sujeito/objeto*, mediada pela *práxis*, é que esses termos têm existência efetiva e possuem sentido. A ilação encontra respaldo nas duas primeiras das célebres *Teses sobre Feuerbach* (MARX, 1974, p. 57).

Com efeito, a realidade sensível não se apresenta ao pensamento como totalidade. A capacidade humana de apreensão apropria-se do real por partes. É através do pensamento que a totalidade é representada. Daí, os equívocos do idealismo, principalmente o de Hegel, apontados por Marx em sua “Introdução de 1857”.

Nesse sentido, o pensamento especulativo, ao debruçar-se sobre o real, requer parâmetros a partir dos quais a apreensão e compreensão da realidade sensível tornem-se possíveis. Ora, a primeira tarefa do raciocínio é separar a realidade observável agrupando os elementos que compartilham entre si características idênticas. Desse modo, chega-se ao conceito lógico de classe. Classe, pois, na definição de Ferrater Mora é “uma série, grupo, coleção, agregado ou conjunto de entidades (chamados membros) que possuem pelo menos uma característica comum” (1982, p. 62).

Quando a realidade a que nos referimos é a realidade social, temos que nos ater, não à noção de classe enquanto conceito lógico, mas à noção de classe enquanto conceito sociológico ou, mais precisamente, ao estatuto ontológico do conceito. Todavia, vale salientar que a questão das classes sociais não é tão moderna quanto se pode querer aparentar. Por outro lado o *Código de Hamurábi*, a *Torá*, o *Código de Manu* e demais corpos legislativos da Antiguidade dividem os indivíduos em grandes agrupamentos sociais. Assim, era possível tratá-los uniformemente. O pensamento especulativo grego, via Platão e Aristóteles, dá-nos exemplos sintomáticos de como o grupamento de indivíduos é necessário para a compreensão da sociedade.

Modernamente, a questão das classes sociais é veiculada, sobretudo (mas não exclusivamente), pelo Marxismo, que faz do conceito elemento essencial de sua

abordagem da sociedade. Todavia, o próprio Marx, em carta a Joseph Weydemeyer, afirma:

No que me concerne, não me cabe o mérito de haver descoberto, nem a existência das classes, nem a luta entre elas. Muito antes de mim, historiadores burgueses já haviam descrito o desenvolvimento histórico dessa luta entre as classes e economistas burgueses haviam indicado sua anatomia econômica (1977, p. 25).

Isso aponta para o caráter, particularmente, problemático da questão. Marx, ao longo de sua obra, trata de forma diferenciada o problema. Em seus escritos iniciais e naqueles dedicados às questões políticas, as classes são tratadas de forma bastante ampla e com um espectro substancialmente largo, em que o elemento consciência tem papel de destaque. Em *O Capital* (1968; 1974) e nos *Grundrisse* (2011), o problema é abordado seguindo as pegadas dos economistas clássicos ingleses, sobretudo Ricardo, que trabalham o conceito desde a perspectiva econômica, isto é, da produção e reprodução da vida material e da distribuição dos bens e serviços, o que leva Marx ao esquema trinitário, classificando os indivíduos segundo os *fatores de produção* e a forma com que eles são remunerados. Em outras palavras, o último capítulo de *O Capital* trata somente da *burguesia*, do *proletariado* e dos *proprietários fundiários*, correspondendo, respectivamente, aos fatores *terra*, *capital* e *trabalho*.

Ao abordar o problema das classes sociais, embora não de uma perspectiva do trabalho teórico do conceito, mas à procura da identificação delas em uma realidade circunscrita, é necessário perceber que

[...] o problema das classes sociais constitui um dos pontos mais controvertidos do Materialismo Histórico. Em primeiro lugar, porque Marx não procedeu a um estudo acurado da questão, e, em segundo lugar, em virtude da inegável complexidade da estrutura da sociedade (LIMA, 1983, p. 55).

Por outro lado, é necessário salientar que Marx aborda a questão do estatuto teórico das classes sociais de duas formas. Isto é, ele adota dois critérios distintos para analisar a realidade sociológica das classes sociais. Em primeiro lugar, desde a perspectiva da estrutura da sociedade, ele adota o *critério estrutural*, em que busca as classes fundamentais que dão corpo e alma à sociedade. Nesse nível de análise, somente há espaço para a *burguesia* e suas frações e os *proprietários fundiários*, de um lado, e o

proletariado, do outro. Nesse esquema, espaço cabe, ainda, à *pequena burguesia*, que existe em sua forma urbana e rural, o *campesinato*. Em segundo lugar, Marx operacionaliza, ainda, o *critério político*, em que as classes são analisadas *in presenza*. Em outras palavras, quando as classes sociais são abordadas, sob o ponto de vista político, parte-se da análise de um fato histórico concreto. É o que ocorre, *verbi gratia*, nas análises de fatos históricos específicos, como o golpe de Estado de Luiz Bonaparte, a comuna de Paris, as lutas camponesas da Alemanha, etc. (MARX, *O 18 de brumário...*, 2011; MARX; ENGELS, 2011; MARX, *A guerra civil...*, 2011). Nesse caso, o número de classes sociais ultrapassa aquele decorrente da operacionalização do *critério estrutural*.

Isto posto, anote-se que as classes sociais encontram seu parâmetro mais conspícuo na relação que as pessoas mantêm com os meios de produção e o lugar que ocupam na produção. Desta sorte, o conceito, como operacionalizado por Lenin, por exemplo, apresenta inegáveis limitações. Entretanto, é a partir dele que a discussão pode ser levada a cabo. Com efeito, todo pensamento sociológico contemporâneo, quer se queira ou não, discute a interpretação leninista do pensamento de Marx. A Revolução Soviética de 1917 colocou-a na ordem do dia. Mesmo as dissidências havidas na sociedade dos *soviets*, não conseguiram fugir à influência dessa interpretação do legado de Marx. Até porque a institucionalização do Marxismo, como pensamento oficial, colocou as obras de Marx sob o monopólio da burocracia soviética. Veja-se a similaridade entre o conceito, tal como expresso por Lenin, e o encontrável no *Tratado de Materialismo Histórico*, de Bukharin:

As classes sociais são grandes grupos de homens que se diferenciam entre si pelo lugar que ocupam num sistema de produção social historicamente determinado, pelas relações em que se encontram com respeito aos meios de produção (relações que as leis referendam e formulam em grande parte), pelo papel que desempenham na organização social do trabalho e, conseqüentemente, pela maneira e pela própria proporção em que percebem a parte da riqueza social de que dispõem. As classes são grupos, um dos quais pode apropriar-se do outro por ocupar postos diferentes num regime determinado de economia social (LENIN, 1968, p. 76).

Efetivamente, Bukharin, como já referenciado, não se afasta muito dessa noção de classe. O que fica evidente é o caráter, eminentemente econômico, que se dá ao conteúdo do conceito de classe social. Veja-se a definição de Bukharin:

Por classe social se entende um conjunto de pessoas desempenhando um papel análogo na produção, tendo no processo de produção relações idênticas com outras pessoas, sendo essas relações expressas também nas coisas (meios de trabalho). Daí decorre que, no processo de repartição dos produtos, cada classe é unida pela identidade de sua fonte de rendimentos, pois as relações de repartição dos produtos são determinadas pela relação de sua produção ([s.d.], p. 123).

De resto, é necessário ter-se presente que as classes sociais constituem um produto social e, como tal, circunscrito às mesmas condições de existência das demais categorias com que se aborda a sociedade. Por outro lado, a historicidade das classes sociais, a única contribuição original de Marx ao tema, segundo ele mesmo, não pode ser olvidada.

As classes sociais aparecem na História vinculadas, por um lado, ao desenvolvimento das forças produtivas, que possibilita o surgimento de um sobreproduto social e, por outro lado, ao avanço das relações sociais de produção, que expressam a nível social o grau de desenvolvimento das forças produtivas (LIMA, 1983, p. 55).

Assim, em que pese a inegável necessidade de estabelecimento do estatuto teórico das classes sociais, parece evidente que as abordagens empíricas têm uma substancial contribuição a dar no que respeita à compreensão da realidade social, máxime quando se trata das chamadas *camadas médias*.

Com efeito, nestes tempos de sociedade pós-industrial, ditos por outros de pós-modernos, o capitalismo continua a existir e suas mazelas a se aprofundar. Do mesmo modo, as classes sociais. Entretanto, a topografia social apresenta características que a diferenciam daquela vigente no capitalismo de livre concorrência. Os tempos do *laissez faire, laissez passer*, apresentavam uma estratificação social fundada, exclusivamente, na propriedade dos meios de produção. Isto implicava a polarização de tal ordem que, entre as duas grandes classes em luta pela hegemonia social, poucas camadas cabiam. Daí a peculiaridade da abordagem leninista. Desta sorte, era possível, com certo grau de precisão, caracterizar os vários estratos sociais.

Efetivamente, entre *burguesia* e *proletariado* era possível encontrar a *pequena burguesia*, também denominada *classe média*, encontrava-se, ainda, o *lumpen proletariado*, vasta massa de vadios, prostitutas e marginais. Aliada à *burguesia*, podia-se encontrar os *proprietários fundiários*, os *comerciantes* e os *banqueiros*. Atualmente, como o aumento do intervencionismo estatal e com o advento da Revolução

Tecnológica, encontra-se uma estrutura social mais dispersa e menos compacta. As *classes médias* já não se caracterizam como então. Mesmo o *proletariado* não tem as mesmas características que apresentava no início do século XX. A chamada *aristocracia operária* tem grande peso social e aproxima-se das *classes médias*. A burocracia estatal assume vezos de classe social.

A aparente socialização do Capital via sociedades anônimas e bolsas de valores faz de cada cidadão alguém interessado no Capitalismo e na Propriedade privada, principalmente os pequenos empresários. Foi o fim do liberalismo clássico que promoveu uma maior participação do corpo social no domínio da economia, o *welfare state*, abolindo a extrema polarização entre as classes antagônicas existentes no seio da sociedade. A grande diversificação profissional advinda dos avanços tecnológicos, assim como o crescimento da burocracia estatal, fez surgir uma nova *classe média*. São os executivos das empresas multinacionais, os burocratas do estado, os intelectuais, os profissionais liberais, gerados pelo acesso às universidades, os pequenos comerciantes, os pequenos investidores e rentistas, que compõem aquilo que, comumente, eram chamadas de *classes médias*, mas que hoje sofrem diferenciações internas e têm características novas.

Então, como agora, o que caracterizava o comportamento social das *classes médias* era o profundo isolamento social, uma procura de ascensão social que as levava ao egoísmo mais extremado embora grande parte dos intelectuais contestadores das estruturas sociais adviessem delas.

São exatamente as *classes médias* que colocam um limite ao conceito de classe social. Daí a importância de uma abordagem empírica para construir, em cada caso, o conceito. No que respeita às chamadas camadas médias, este conceito parece não se aplicar, pois lhe faltam os elementos para a caracterização como *classe social*. Falta-lhe, por exemplo, em alguns casos, uma relação uniforme com os meios de produção, ora são proprietários, ora não. A forma de participação no produto social é, igualmente, diferenciada. Desta sorte, faz-se necessário um estudo mais detalhado para abordar essa gama social tão díspar. Aí reside a atualidade da discussão do conceito de classe social, de onde decorre a necessidade de que seja ensinado.



Referências Bibliográficas

- BUKHARIN, N. **Tratado de Materialismo Histórico**. Lisboa: Centro Brasileiro do Livro, [s. d.].
- FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1982.
- Karl. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845/1846). São Paulo: Boitempo, 2007.
- LENIN, Vladimir Ilitch. Uma grande iniciativa. In: __. **Cultura e Revolução Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 74-82.
- LIMA, Rômulo de Araújo. **Em busca da dialética**. Campina Grande: EdFURNE, 1983.
- MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. Contribuição à Crítica da Economia Política. In: **Os Pensadores**, vol. XXXV São Paulo: Abril, 1974, p. 108-263.
- _____. Carta a J. Weydemeyer, 5 de março de 1852. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas filosóficas e outros escritos**. São Paulo: Grijalbo, 1977, p. 25-26.
- _____. **O capital** (crítica da economia política). 6 v. Tradução de Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro I, v. 1, 2; Livro II, v. 3, 1968; Livro III, v. 4, 5, 6, 1974.
- _____. **Grundisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer, Nélcio Schneider (colaboração de Alice Helga, Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2011.
- _____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- _____. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MORAES, Vinícius de. O operário em construção. In: __. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998, p. 411-417.

A FAMÍLIA À LUZ DA FICÇÃO

A FAMÍLIA À LUZ DA FICÇÃO

Daniela Nogueira Amaral*

*Todas as famílias felizes são iguais, as infelizes
são infelizes cada uma à sua maneira.*

León Tolstói

A frase da epígrafe, com a qual León Tolstói inicia um dos romances mais saudados do século XIX, *Ana Karenina*, revela-se extremamente pertinente, mesmo no século XXI, quando retratamos a família a partir de um modelo mais presente no nosso imaginário do que nas diferenciadas e nada simplistas instâncias da realidade. A palavra família é talvez dos signos linguísticos mais carregados de apelo afetivo, incorporando ao seu *corpus* polissêmico correspondências que vão do amor incondicional à proteção mais salutar. No entanto, a própria origem do termo contraria esse sentido; família, em português, vem do latim *famulus*, vocábulo utilizado pelos antigos romanos para se referirem aos escravos da casa. Nota-se assim, a partir de uma viagem ao porto etimológico de onde surgiu o termo, uma deixa para que pensemos não apenas os entrelaçamentos das suas acepções através do tempo, como a complexidade dos referenciais aos quais ele se reporta – tudo quanto diz respeito à ordem familiar e suas configurações mais diferenciadas e menos maniqueístas, subsumidas em relações de poder tanto quanto em vínculos de afeto.

A família comporta, aliás, como todas as instituições sociais, um legado histórico contextualizado, no qual podemos vislumbrá-la cheia de nuances e amiúde retocada nos negativos desviantes do nosso desejo de entronizá-la num *locus* de refúgio sagrado, do berço ao último leito. Todavia, esse nosso desejo demasiado humano de amparo e solidariedade, materializado numa acepção idílica de família, não deve obliterar uma visão mais próxima dos acidentes e desníveis que também alicerçam o chão da casa-lar que almejamos e é aí que as câmeras sociológicas devem lançar sua luz

* Doutoranda em Sociologia na Universidade Federal de Sergipe.

mais analítica; fotografando a família com suas múltiplas particularidades, ainda que muitas recorrências possam também enquadrá-la, outrossim e de modo também legítimo, num canto idealizado do nosso pensamento.

Algumas notas historiográficas

Numa brevíssima mirada, podemos perceber variados percursos na genealogia da organização familiar. Das famílias numerosas, dos nossos avós e bisavós, às famílias menores, ditas nucleares, que povoam os tempos atuais, ideias preconcebidas fazem frente a um universo societal assente em maneiras culturalmente diferenciadas e mesmo particularmente idiossincráticas de vivenciar as relações de parentesco que, na maioria das vezes, nos escapam. Para muitos estudiosos – até mesmo o nascimento da família moderna, palco das mudanças da industrialização que transformaram o lar num lugar de descanso e não mais no centro do trabalho onde a família dos artesãos se reunia –, essa virada social não significou o surgimento da família menor descrita pelos manuais de história, porque mesmo na Antiguidade ou na Idade Média, ao menos na Europa, as famílias sempre foram menos numerosas do que se pode presumir apressadamente (GOODY, 1995).

Por outro lado, ao aproximarmos nossa lente dos rincões da nossa terra natal, não é difícil perceber que ainda hoje as famílias são maiores na zona rural do que na zona urbana, entre os mais pobres do que entre a classe média. Entretanto, o que gostaríamos de ressaltar quanto aos estudos que envolvem a família é que as generalizações muitas vezes escondem os fatos e fabricamos estereótipos que pouco têm de vinculação com o real, talvez porque o nosso objeto esteja tão perto e seja tão aparentemente *familiar*, nos sentidos literal e metafórico do termo, que não conseguimos o distanciamento propício para enquadrá-lo corretamente, acertando o foco para que nossas retinas obliteradas pela proximidade demasiada possam divisar a riqueza e a complexidade dos detalhes. A despeito disso, certas marcas podem ser observadas sem que se vejam os caminhos traçados pela família de modo linear, em que determinadas práticas menos do que evidenciar o que se configura como crise apenas redundam em mudanças sempre presentes – afinal, não custa repetir que a família não existe de forma independente da sociedade como um todo, ao contrário, a reflete e influencia numa teia de ressonâncias que nunca resvala para a passividade de nenhum dos lados. Desse modo, mesmo que soe como truísmo, não podemos esquecer que as mudanças sociais, políticas, econômicas, enfim, as características do entorno menos do

que subscrever a família de forma dualista, ora como cenário da decadência, ora como palco da harmonia perdida, propiciam-lhe uma renovação amiúde calcada em importantes aspectos da tradição. Assim, nos arranjos entre o privado e o público, *as ruas da casa*, para usar uma metáfora inspirada em Roberto DaMatta (1989), perduram, pois que têm canais abertos para o mundo, estruturando-se de forma flexível, sem no entanto deixar de existir.

Pensemos, a título de exemplo, na recente aprovação, no Brasil, da união civil entre homossexuais. Num percurso de reivindicações de um grupo que pode chocar a alguns e alegrar outros tantos, dividindo opiniões não sem controvérsias, infere-se que tal mudança na legislação pode ser pensada menos no sentido de demolir a estrutura familiar do que no de se somar a ela a partir de outros adereços. Nesse aspecto, se a legalização de direitos advindos dos laços que unem pessoas do mesmo sexo pode ser considerada para muitos como uma novidade contrária àquilo que comumente podemos considerar como família, ela também perpassa atitudes que poderiam ser taxadas de conservadoras e até menos libertárias. Assim, com cerimônias que ritualizam publicamente o compromisso com a continuidade e a preservação de uma relação entre pares que extrapola os contornos da vida privada – visto que exigem reconhecimento –, representa-se para a comunidade, ao menos de modo discursivo, a valoração de pactos de fidelidade e responsabilidade incompatíveis com o amor livre tão incensado nos anos 1960, por exemplo. Dessa maneira, é significativo perceber que práticas institucionais como o casamento, que foram tão combatidas e até execradas, sobretudo naquele período, por parte dos jovens porta-vozes da contracultura, voltem a figurar na lista de desejos, mesmo de muitos daqueles que se colocam como extremamente liberais em relação às pressões do *status* de uma ordem familiar estereotipada. Em outras palavras, o tecido que recobre as peças das relações que constituem esse espaço privado específico é tão resistente quanto sedutor e elástico e “as pessoas da sala de jantar”, como dizia uma canção famosa da época – *Panis et Circenses* – são hoje aquelas mesmas que também plantaram “folhas de sonho nos jardins do solar”.

Da mesma forma, também podemos dizer que a família contemporânea ocidental que foi descrita em 1950 pelo sociólogo Talcott Parsons com base numa percepção criticada por seu cunho eminentemente funcionalista – o casal, legalmente constituído e seus filhos, tendo o pai como provedor e a mãe como dona de casa – muda de feição à medida que a distinção dos papéis entre os sexos torna-se menos generalizante e outros componentes passam a desenhar as relações entre os cônjuges. Para Parsons (*apud*

GIDDENS, 2005) as duas principais funções da família são a *socialização primária* – processo pelo qual as crianças aprendem as normas culturais da sociedade em que nasceram – e a *estabilização da personalidade* – ou seja, a assistência emocional que a família oferece aos seus membros adultos. Assim, na sociedade industrializada dos tempos modernos, a família nuclear, “convencional”, seria a mais propícia para exercer as funções acima descritas, já que enquanto um adulto (o homem) sai para trabalhar, cumprindo seu dever instrumental de mantenedor, o outro (a mulher) exerce o controle efetivo e afetivo do ambiente doméstico. Entretanto, as telas sobre as quais se pintam ou se pintaram essas famílias se esgarçam ao menor deslize e mesmo quando as relações econômicas, culturais e hierárquicas propiciavam de forma coercitiva tais arranjos na constituição do lar, alguns desvios, como a viuvez da mulher, por exemplo, colocavam em xeque a rigidez de certas condutas determinadas pelos costumes, o que acabava por demonstrar a fragilidade dessa perspectiva analítica, pautada por idealidades eletivas tanto quanto por anuência irrestrita a regras impostas por valores sectaristas. Desse modo, no meio de tão complexo imbrólio – em que a força da tradição se vê às voltas com a irrupção de desejos modernos mais igualitários, que por isso mesmo celebram a vontade individual –, desígnios aparentemente naturalizados, instados por muitas famílias de outrora em verdadeiras odes à naturalização do poder patriarcal como regra, renderam-se a circunstâncias culturalmente conquistadas de maior semelhança entre os sexos.

Do controle da natalidade, depois do advento da pílula contraceptiva, à saída das mulheres para o mercado de trabalho, a família tem incorporado outros costumes à vestimenta dos seus atores sociais e, igualmente, tem estado mais sob os holofotes dos estudos sociológicos, inclusive através das extremadas críticas feministas que detectavam no ambiente doméstico, numa perspectiva dos estudos de gênero, relações marcadas por uma rígida e androcêntrica hierarquia. Nas análises mais contemporâneas, um dos enfoques dessa análise recai sobre o acúmulo de responsabilidades atribuídas às mulheres na manutenção da estrutura da casa. Essas críticas, menos do que debandar para as escorregadias curvas de uma militância ideológica, devem nos sugerir que muitas transformações, ainda que contundentes e relevantes, em alguns aspectos e principalmente em determinados contextos, resvalam para arranjos antigos impostos por contingências novas. As mulheres saem dos limites da casa, mas carregam atribuições da vida privada na mala dos afazeres que se impõem e que lhe são impostos, o que pode configurar, no mínimo, certa desvantagem em relação aos homens quanto a sua atuação

nos espaços da vida pública. Também devemos lembrar, focalizando outro aspecto da família nos dias que correm, o crescente número de divórcios, sobretudo a partir dos anos 1970 e, num mesmo nível, um número significativo de *recasamentos*; a diminuição da taxa de natalidade e uma grande demanda por tratamentos de fertilização, inclusive envolvendo mães de aluguel, doação de óvulos e espermatozóides por pessoas anônimas a casais ou mesmo mulheres e homens solteiros que querem ter um filho (BADINTER, 2011).

Ainda insistindo nessa perspectiva em que as relações pessoais e sociais costuradas no interior da família são no mínimo pautadas por ambiguidades que lembram a face de Janus olhando para frente e para trás numa mirada de abrangência inusitada, os sociólogos Beck e Beck-Gernsheim (*apud* GIDDENS, 2005) analisam a complexa e tumultuada necessidade que une as pessoas sob o signo do matrimônio, seja ele oficializado ou apenas consentido através da coabitação voluntária. Segundo esses autores, o fato, por exemplo, dos casamentos mais contemporâneos pautarem-se por acordos amorosos menos do que por arranjos econômicos combinados pelos pais dos noivos revela a ambivalência que as decisões individuais podem propiciar. Em outras palavras, no mundo contemporâneo ocidental, até mesmo a liberdade pode reverter-se em ansiedades avassaladoras e a manutenção dos relacionamentos longe de respaldar uma passividade acomodada pelos pilares da tradição, envolve um esforço e um trabalho de aprimoramento diuturnos, o que não deixa de ser um tanto quanto cansativo, mesmo que prometa ser também compensador das legítimas demandas pessoais por afeto e satisfação amorosa e sexual. Para o casal de sociólogos, o amor, visto por muitos como piegas e por muitos outros como alento, é o grande protagonista na história dos laços que unem as pessoas para que as famílias se alicercem, se reconstituam e se modifiquem, pois é ainda o apelo sentimental que renova as esperanças de estabilidade nada simplistas diante da profusão de oportunidades de escolha de pares que o contexto atual engendra. De outro modo, não é por gratuidade que muitas vezes nos referimos ao casamento como um mercado matrimonial com chances e dificuldades que, a depender do capital simbólico que os atores sociais apresentem, pode lhes ser mais ou menos favorável. Os homens mais velhos, por exemplo, têm mais chances de se casar do que as mulheres na mesma idade, principalmente se forem constituir segundas núpcias, o que, convenhamos, engrossando o coro que a *doxa* entoada como cantilena entre o ressentimento e o privilégio desde a puberdade das nossas tataravós, acontece frequentemente dentro dos portões da história nacional, ratificando algumas práticas

que, não obstante o espírito do tempo, seguem um *script* conhecido, ainda que reinterpretado.

Assim, a despeito das incontáveis características que modelam os perfis das famílias num tempo que para muitos é de total liquidez e volatilidade – um tempo em que as questões que dizem respeito à natureza humana são embrulhadas por implicações culturais de toda ordem –, os comprometimentos afetivos que envolvem paternidade, maternidade, conjugalidade, consanguinidade, filiação natural ou eletiva, no caso da adoção de filhos, esses comprometimentos, oficializados ou vivenciados de modo mais livre, continuam a anteparar os limites da vida privada e, cerzidos em diversas instâncias da vida pública, desvelam incontáveis características de uma instituição que se renova à medida que se diversifica, sem, no entanto perder sua importância.

A família à luz da ficção

Quando o escritor português Fernando Nogueira Pessoa descreveu o poeta como aquele “fingidor que chega a fingir que é dor, a dor que deveras sente” ele conseguiu, através do aporte metafórico, caracterizar uma espécie de princípio emblemático do universo ficcional, a partir do alcance do paradoxo das mentiras que revelam verdades. Não podemos deixar de considerar que a própria palavra ficção recorre ao étimo *fingere* – fingimento – para subscrever-se enquanto significado. Dito isso, podemos inventariar, no *topos* que sedimenta a representação ficcional, um riquíssimo *modus operandi* em que ela, a ficção, se materializa e se distende. Teatro, Literatura, Cinema, Televisão, Rádio, Internet podem acolher de maneira peculiar a linguagem ou as linguagens com as quais a ficção, no sentido de representação artística, elabora suas mensagens. A Literatura, talvez ainda a forma mais abrangente para conotar o percurso ficcional através da história, desvelou a força dos seus construtos muitas vezes de forma dramática. É conhecida a onda de suicídio que o romance *Werther*, de Goethe, desencadeou entre os jovens europeus no período romântico. Do mesmo modo, o adultério feminino já foi atribuído aos encontros amorosos que as moças e senhoras seguravam com as mãos – os romances –, viagens por histórias inventadas que lhes embalando os sonhos, no início do século XIX, lhes abriram as brechas para as aventuras e desventuras reais nas quais se lançaram. Podemos conjecturar sem medo do excesso, portanto, quanto aos apelos veementes que a ficção engendra; a Sociologia e a Psicanálise principalmente devem muitos dos seus *achados* científicos às teias

costuradas pelas linhas dos escritores. Por isso, falar de família recorrendo às imagens que a ficção lhe modelou ou refletiu, se preferirmos, é extremamente profícuo.

As tessituras ficcionais – o duplo enlace das máscaras que emprestam aos personagens ficcionais a compleição *ideal-típica* que os confunde com pessoas do nosso convívio, revela-se como um abrangente material de análise sociológica, sobretudo se esses personagens são constituídos nas reentrâncias das relações familiares. No entanto, é importante sublinhar que as melhores histórias do ponto de vista literário não se sustentam com platitudes e, nesse sentido, são os conflitos herdeiros das temporalidades mais diversas que sustentam as tramas que dissecam a família à luz da ficção. Numa heterodoxa galeria de embates que, como num oximoro, agrega e fragmenta um *phatos* para melhor espelhá-lo, o mundo familiar é escandido em suas nuances mais sórdidas – como degenerescência, palco de lutas primordiais pelo poder, cenário de inveja, de transgressão e mesmo de patologias. Se considerarmos o Romantismo, principalmente à brasileira, como uma ilha de projeções idealizantes, em que a felicidade familiar correspondia mais aos sonhos atávicos de complementaridade entre homens e mulheres do que ao recorte tipológico dos afetos mais complexos e nem sempre tranquilos ou redentores, essa perspectiva surge ainda mais contundente.

A partir do Realismo e suas pretensões de correção cientificista, e mesmo muito antes da divisão da literatura em escolas, as composições familiares aparecem nas representações artísticas, cujo verbo é o condutor principal, como uma espécie de ópera da traição e da discórdia, palco de ilusionismos e animosidades. Das tragédias à dramaturgia de Shakespeare, dos cáusticos romances da segunda metade do século XIX e suas críticas ao casamento burguês como um lugar de ócio e permissividade, não nos parece raro que as relações familiares focadas pela ficção sejam perpassadas por brigas, por hipocrisias, por condutas éticas condenáveis; disputas ínfimas e vis que conferem aos hábitos o epíteto do falso, do oportunista, do conflituoso. A família surge, enfim, plasmada em clássicos da literatura universal, muitas vezes como um microcosmo de pendoros degradados em que pecado e culpa, subserviência e autoritarismo convergem, vinculando parentesco a desafetos humanos, demasiado humanos. Nesse aspecto, uma polifonia de descontentamentos põe em dúvida, ao tempo que também evidencia, a idéia de família harmoniosa, posto que a bem aventura das estruturas que a constituem, se não devidamente alicerçada, sucumbe ao tempo, ao meio e, principalmente, às ilusões do imaginário e suas projeções mais ególatras. Por isso, ainda que de forma muitas vezes caricata, a arte condensa, numa configuração específica, o equilíbrio e refúgios

familiares como uma farsa onde pais, filhos, agregados e subalternos desenham juntos um emblemático painel daquilo que, não sendo, acaba por corroborar as vantagens da utopia entressonhada do que deveria ser.

Já se disse que todo sátiro é no fundo um moralista. Talvez o sentido iconoclasta dos retratos familiares eleitos pela linguagem artística resida nessa máxima e nos ajude a entender a ambivalência da ficção, e dos ficcionistas logicamente, quando detratam a família para mais insistentemente reafirmá-la. Nesse sentido, nos parece no mínimo instigante estudar aspectos importantes das relações familiares à luz da ficção.

A família na sala de aula

No Ensino Médio, sobretudo, entendemos que os conceitos sociológicos são melhor explicitados quando atrelados à materialidade dos fatos, desse modo, os *fatos literários* prestam-se de maneira surpreendentemente rica e plural à representação de inúmeros retratos familiares, tão diversos quanto muitas vezes, contraditoriamente, recorrentes. Senão vejamos:

Autores consagrados da literatura brasileira, aqueles que sustentam o cânone porque o distendem – inclusive ultrapassando as fronteiras nacionais – produziram obras que, além do aporte estilístico que as caracteriza de forma particularmente sedutora, sublinham questões familiares de modo emblemático, para o bem ou para o mal. Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Guimarães Rosa, Lygia Fagundes Telles, Adélia Prado, Clarice Lispector, Lya Luft, Raduan Nassar, Milton Hatoum são alguns desses artistas que traduzem os meandros que amparam ou demovem a estrutura familiar brasileira, fotografando uma época a partir da trajetória de determinados personagens constantemente deflagrados através das relações parentais nas quais se movem.

Assim, a título de exemplo do exercício sociológico-literário que proponho, podemos analisar, de maneira sucinta obviamente, uma obra particularmente significativa da já elencada Clarice Lispector. Ucrainiana, naturalizada brasileira e uma das mais saudadas e influentes escritoras do País, Clarice escreveu em 1960 uma coletânea de contos, cujo título sugere, para os mais apressados, os profícuos elos de solidariedade que devem amparar as relações familiares – *Laços de Família*. No entanto, depois de percorrermos suas páginas, o nome do livro acaba por demonstrar, irônica e paradoxalmente, as limitações e mesmo o cerceamento que esses laços podem gerar quando apertados em demasia por regras que submetem as individualidades. Em

pequenas histórias, que enfocam em sua maioria o cotidiano mais prosaico, é nas nervuras das ações mais ordinárias desse cotidiano que os nós e aprisionamentos das relações em família reverberam mais violentos, ainda que escondidos pelas convenções.

Sem que seja necessário comentar detalhadamente o estilo peculiar da escritora, cujos monólogos interiores e as digressões dos personagens desenvolvem os fatos a partir de suas repercussões de teor personalista, tentaremos sublinhar alguns aspectos sociológicos que encerraram a reprodução e a subversão da ordem familiar própria do contexto brasileiro em meados do século XX. No livro destacado, um conto especialmente espelha muitas das contradições que alimentam e também obscurecem os papéis e hierarquias que marcam o teatro da vida privada. “Feliz Aniversário” descreve a festa de oitenta e nove anos da matriarca de uma família pequeno-burguesa, enfatizando os estereótipos caricaturais da *boa convivência*. A protagonista – “velha, grande, magra, imponente e morena” – é o centro de uma comemoração que acaba por desvelar a falsidade das relações parentais que dispõem, num mesmo universo, pessoas que são obrigadas a se encontrar, ao menos nas grandes datas, apenas para honrar as aparências dos vínculos fraternos que devem alicerçar as relações familiares. A história flagra justamente o embuste e mesmo a fraude dos compromissos de sangue que envolvem as obrigações e rigidez dos costumes menos do que as afinidades. Num ambiente carregado de mágoas, predileções, desavenças, Dona Anita, a aniversariante, é a maestrina de uma ópera dissonante, onde filhos, noras e netos desfilam ressentimentos num clima de comoção ensaiada.

A família foi pouco a pouco chegando. Os que vieram de Olaria estavam muito bem vestidos porque a visita significava ao mesmo tempo um passeio a Copacabana. A nora de Olaria apareceu de azul-marinho, com enfeites de paetês e um drapeado disfarçando a barriga sem cinta. O marido não veio por razões óbvias: não queria ver os irmãos. Mas mandara sua mulher para que nem todos os laços fossem cortados – e esta vinha com seu melhor vestido para mostrar que não precisava de nenhum deles, acompanhada dos três filhos: duas meninas já de peito nascendo, infantilizadas por babados cor-de-rosa e anáguas engomadas, e o menino acovardado pelo terno novo e pela gravata engomada (LISPECTOR, 1998, p. 54).

A velha, o motivo do encontro, além de passar ao largo das atitudes de boa mãe nos moldes mais convencionais – uma mãe abnegada –, também representa o avesso da avó recatada ou contida e, diante ou à sombra dela, as máscaras dos personagens que seguem o *script* da família ajustada e feliz começam a mostrar seus rasgões. As noras

não se suportam; a filha Zilda, única mulher entre seis irmãos, é quem tem que, ressentidamente, cuidar da mãe, por ser mulher; os filhos, José e Manuel, sócios, se comportam como rivais, sobretudo depois da morte do primogênito Jonga, indistintamente o predileto de Dona Anita.

Eles se mexiam agitados, rindo, a sua família. E ela era a mãe de todos. E de repente não se ergueu, como um morto se levanta e obriga a mudez e o terror aos vivos, a aniversariante ficou mais dura na cadeira, e mais alta. [...] Como?! Sendo tão forte pudera dar à luz aqueles seres opacos, com braços moles e rostos ansiosos? Ela, a forte que casara em hora e tempo devidos com um bom homem a **quem obediente e independente**, ela respeitara; a quem respeitara e lhe fizera filhos e lhe pagara os partos e lhe honrara os resguardos (LISPECTOR, 1998, p. 60. Sem grifos no original).

Nesse trecho do texto, a ordem da família patriarcal é respeitada – o marido mantenedor e a esposa pronta para perpetuar sua linhagem através dos filhos que lhe dá – todavia, os papéis já não são tão rígidos assim, visto que a mulher respeita, obedece, mas de forma independente. Por outro lado, ainda contrariando o modelo, a aniversariante se percebe forte, enquanto seus filhos são vistos de modo débil e sem nenhuma condescendência maternal. Dessa maneira, a protagonista exemplifica uma fenda no teatro das imposições que generalizam tipos por conta do sexo biológico. A maneira como conduz a festa, mesmo tratada pela filha como entrave velho, desconserta os atores sociais nas ensaiadas representações da vida cotidiana e tributária de uma ordem ou desordem, a seu ver, que não lhe diz respeito.

A família conjugal nesse período se sobrepõe aos vínculos maiores de dependência da parentela, o que acaba por reforçar o constrangimento de todos que são obrigados a reunir-se. Simbolicamente, os laços mais amplos perduram apenas como lembrança de um tempo e de um lugar que não existem mais, o que corrobora o individualismo nascente nas relações familiares de então. O curioso é que a própria Dona Anita, de certo modo, não rechaça ou desconsidera essa nova configuração familiar – as afinidades eletivas mais profundas do que os laços de sangue –, já que demonstra seu apreço e consideração não pelos filhos, mas por Cordélia, a nora de quem realmente gosta, mãe do único neto pelo qual sente um amor irrestrito – Rodrigo, o menino de sete anos –, com “aquela carinha dura, viril, despenteado”; Rodrigo, com ar sonolento e entumescido naquela cabecinha ardente, confusa. Aquele “seria um homem”, aquele “era carne do seu coração, os outros não passavam de carne do seu

joelho”. Para Cordélia, cujo nome não é aleatório, a cumplicidade e o apreço da anciã transcendem a genealogia, fazendo a ponte entre as gerações, exortando a vida como uma escolha dos fortes.

Enfim, numa celebração que traduz conveniências antes que afetos genuínos, entre queixas, atitudes de animosidade, competição e uma euforia que só se reflete nas atitudes das crianças, que a certa altura já estão insuportáveis, “Feliz Aniversário” é, na maioria dos momentos, o espectro da hipocrisia e das ligações familiares mantidas apenas por uma convenção contrariada pela insubordinação da anciã ante o papel que lhe caberia como figura feminina e idosa nos anos 1960 – ela tergiversa, transgride, surpreende. Em um ímpeto de insujeição ao protótipo da boa velhinha e mesmo como retaliação pela tibieza de caráter dos filhos que escolheram “mulheres vaidosas e de pernas finas” “que não sabiam pôr uma criada no lugar”, “todas elas com as orelhas cheias de brincos –, nenhum de ouro”; a velha cospe no chão diante de todos, pede um copo de vinho que não chega a tocar, mas impõe ao momento uma partitura que não estava na ópera na qual todos figuravam a contragosto, seguindo um libreto conhecido até mesmo nos detalhes do mal-estar que deflagra.

Enfim, nas entrelinhas das conversas, nos silêncios, nos julgamentos que fazem uns dos outros, os parentes saem da celebração aliviados por só terem que se ver dali a um ano, se Dona Anita *ainda* estiver viva.

Logicamente, o conto, ou melhor, aspectos importantes de uma análise mais acurada não puderam ser aqui explicitados, mas, o que gostaríamos de ressaltar é a possibilidade de utilizar a literatura como dado sociológico, sobretudo quando se quer evidenciar traços que caracterizam as relações familiares. De outra forma, também a propaganda com seu modelo de “família-comercial-de-margarina” também pode servir como material de investigação e interpretação sociológica. Unindo as pontas de um romance que constantemente oscila entre os conflitos sociais e psicológicos expostos através dos dramas literários e o apelo de felicidade, compreensão e harmonia, eleitos de modo convincente como *marketing* para promover algum produto – da propaganda de sabão em pó ao apartamento que a sua família merece –, o estudante tem no objeto ficcional, em suas várias linguagens, um riquíssimo material de análise. Recorrendo aos seus aportes, de certa maneira, sua biografia particular pode ser escrita, descrita, comparada, publicizada. Através de exercícios que mesclam a leitura de textos literários ou audiovisuais, os mais diversos – cinema, novela, propaganda –, os alunos podem ser estimulados a compor histórias que – sem fugir ao mote das mentiras que revelam

verdades – podem esclarecer e divisar roteiros felizes, infelizes, controversos, únicos, recorrentes; roteiros da sua própria trajetória familiar relatados, *deveras*, como ficções pessoais que espelham sentidos, sentimentos e atitudes comuns. Desse modo, teremos, verdadeiramente, muitas tramas para investigar.

Referências Bibliográficas

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

_____. **O conflito**: a mulher e a mãe. Tradução de Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Record, 2011.

DAMATTA, Roberto. **A Casa e a Rua**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução de Sandra R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOODY, Jack. **Família e casamento na Europa**. Tradução de Ana Barradas. Porto: Celta, 1995.

LASCH, Christopher. **Refúgio num mundo sem coração – a família**: santuário ou instituição sitiada? Tradução de Ítalo Tronca e Lúcia Szmrecsanyi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do feminino. In: Fernando Novaes (Coord. da Coleção) e Nicolau Sevcenko (Org. do vol.). **História da vida privada no Brasil**. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Tradução de Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: EdUFRGS, v. 6. n. 2., jul./dez., pp. 5-22, 1990.

WEBER, Max. **Weber**: Sociologia. Gabriel Cohn (Org.). Tradução de Amélia Cohn e Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 1982. Col. Grandes Cientistas Sociais, n. 13.

“A PAZ QUE EU NÃO QUERO TER”
OU UMA MANEIRA PARA ENTENDER E
DISCUTIR A IDEIA DE CONTROLE SOCIAL

“A PAZ QUE EU NÃO QUERO TER” OU UMA MANEIRA PARA ENTENDER E DISCUTIR A IDEIA DE CONTROLE SOCIAL

Luiz Cláudio Lourenço*

Este texto tenta abordar, de maneira muito condensada, um pouco de uma experiência de discussão conceitual desenvolvida pela equipe do PIBID, Área de Sociologia da Universidade Federal da Bahia. Pautamo-nos, sobretudo, em uma atividade realizada a partir da exibição de dois videoclipes que são passíveis de uma leitura sociológica muito clara: a noção de controle social presente nas imagens e nas letras. Inicialmente, aqui, será apresentada um pouco da proposta e da dinâmica inicial do PIBID, Área de Sociologia da UFBA e, em seguida, o objetivo central e os objetivos específicos, expondo as metas principais alcançadas na atividade. Depois, discutiremos a metodologia de atuação proposta inicialmente para as dinâmicas empreendidas na atividade. Na sequência apresentaremos um relato sobre estas atividades desenvolvidas no colégio Manoel Novaes e no Colégio Estadual de Plataforma, salientando seus principais resultados.¹

O início do PIBID, Área de Sociologia na UFBA

O PIBID, Área de Sociologia na UFBA nasceu de maneira similar às transformações que operam em nossas vidas e na sociedade, por necessidade e vontade. Era necessário criar oportunidades de práticas docentes ligadas à Sociologia no Ensino Médio. O programa, neste sentido, deu aos nossos licenciandos a chance de ir além de suas disciplinas regulares. Propiciou um envolvimento intenso na busca de meios de desenvolver a prática docente através de um cotidiano dentro da escola. De aproximar o

* Professor de Sociologia da Universidade Federal da Bahia.

¹ Este texto não seria possível sem o trabalho desenvolvido pelos pibidianos Anderson Santos Silva, André Vinicius Leal Sobral, Caio Felipe Campos Cerqueira, Ian Cardoso Sousa, Gustavo Costa, Kelly Lima Oliveira, Francilene Santana, Priscila Santana Pacheco de Almeida, Wesley da Silva Pereira de Almeida, Núbia Silva Fernandes, Rodrigo Dantas, Joselinda Maria Rodrigues, Iracema Souza de Jesus, Leandro Lacerda Teixeira, Natália Lima Figueiróa e dos supervisores Rita de Cássia Paixão e Pedro Cardoso.

“A paz que eu não quero ter” ou uma maneira para entender e discutir a ideia de controle social conteúdo teórico da disciplina, seus principais conceitos, da realidade escolar de duas escolas públicas de Salvador, o Colégio Estadual de Plataforma-CEP e o Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes.

A gana e a vontade foram outra marca registrada deste um ano de programa. O compromisso com o fazer acontecer, de realizar metas, expressou-se de maneira muito forte pelos envolvidos que efetivamente trabalharam nas atividades. Entre a necessidade e a vontade também fomos construindo uma cara, uma identidade. Esta identidade que foi moldada ao longo deste ano e começa a tomar feições mais definidas. Os pibidianos que mais se envolveram com o programa também foram os que ganharam maior autonomia de ação e reflexão sobre as atividades propostas. Eles não são estagiários, mas sim licenciandos capazes de hoje propor atividades docentes didáticas e paradidáticas com mais segurança sobre métodos e conteúdos que anteriormente. Além das atividades, este caráter prático, do fazer, da construção da independência, foi mediado e desenvolvido pelas discussões em grupo tanto nas reuniões gerais, como nas reuniões das equipes dos colégios. As metas, as instruções e as cobranças também ajudaram a nortear esta atuação do PIBID, Área de Sociologia. Tivemos dificuldades, mas elas nos ajudaram e nos ajudam a perceber, reflexivamente, como podemos aprimorar o programa.

O nosso projeto inicial visou, sobretudo, o fortalecimento da prática docente da Sociologia no Ensino Médio através de atividades que se mostrassem atrativas para os alunos das escolas envolvidas. Para nós, o ensino de Sociologia só pode fazer sentido quando é percebido como uma nova oportunidade de ressignificar a realidade que nos envolve (GIDDENS, 2001). Dessa forma, não abrimos mão de uma formação/iniciação com posturas críticas, tanto por parte dos educandos do Ensino Médio (alvo de nosso projeto) quanto dos nossos iniciados na vida docente (educadores/cientistas sociais) em formação. Acreditamos que este objetivo central tem sido alcançado pelos bolsistas que efetivamente se dedicam ao programa. Nossa inspiração é construcionista e tem por base o saber aplicado à realidade, do fazer aprendendo (DEWEY, 1979). Nesta perspectiva também acreditamos que a construção do saber é resultado da prática e da reflexão sobre experiências passadas, que devem nortear fortemente os caminhos das atividades projetadas para o futuro.

Este direcionamento de prática e conhecimento é também quem orienta muito o fazer com vistas à intervenção social (THIOLENT, 1998). Inspirados na pesquisa-ação, também procuramos desenvolver o olhar de sociólogos nos pibidianos e não

apenas de docentes de Sociologia, unindo nas práticas tanto conhecimento teórico quanto percepção e aprendizado prático.

Segundo Papert (1994), um bom caminho para o ensino é trilhado quando aquele que está aprendendo pode tomar o comando de seu próprio desenvolvimento em atividades significativas. Este espírito de autonomia e confiança transforma a atividade de ensino. O ensino passa assim a ser prazeroso e ganha independência, não redundando apenas na reprodução de um professor falando para um público que o assiste passivamente. Sempre frisamos, desde o início do programa, que o lugar de nossos pibidianos era exatamente este, o de criar atividades com autonomia e propor caminhos para a compreensão da Sociologia, despertando o interesse e atenção dos alunos com a possibilidade de lhes dar uma compreensão mais autônoma de sua realidade social.

Assim, nossas metas com relação às atividades dos pibidianos na escola foram os seguintes:

- Estimular nos bolsistas de iniciação à docência a constante construção de atividades baseadas nas experiências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio, de sua realidade mais próxima, sem esquecer o embasamento sociológico para o desenvolvimento das mesmas;
- Promover o exercício da transdisciplinaridade a partir da perspectiva de reflexão sociológica da realidade. Assim, pudemos mostrar que os conhecimentos da Sociologia auxiliam na compreensão da realidade cotidiana dos educandos em vários aspectos e podem também lhes auxiliar no aprendizado e melhor compreensão de seu passado histórico, de sua maturidade filosófica, de sua origem cultural, por exemplo.

Acreditamos que o ensino de Sociologia deve ter como condição *sine qua non* o homem como sujeito de sua história, de sua mente e corpo, de seu ser biológico, racional e social, como parte integrada de um processo histórico e cultural e não fora ou independente desta realidade (VYGOTSKY, 1989).

Durante o primeiro mês os bolsistas de nosso programa, juntamente com os supervisores, fizeram suas primeiras incursões nos dois colégios. Esta fase inicial serviu para uma melhor ambientação dos dois grupos com o ambiente de cada uma das escolas e seus supervisores.

Em nossas reuniões partimos para uma orientação semelhante a da prática etnográfica da observação direta, com o intuito de captar e apreender as principais especificidades das escolas em questão. Os licenciandos assumindo os papéis de

“A paz que eu não quero ter” ou uma maneira para entender e discutir a ideia de controle social

cientistas sociais em formação assim começaram a trabalhar e a pensar sobre que tipos de atividades seriam mais interessantes para ser propostas em cada uma das escolas. Foi realizado um levantamento de informações junto a estudantes, professores e diretorias, com o objetivo de compreender como esse espaço social é constituído através de seus atores, e como a disciplina Sociologia era trabalhada dentro das salas de aula. Também era nossa intenção ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) dos colégios para que as atividades pudessem ser baseadas neste documento.

Terminada esta primeira fase, as atividades de nosso programa começaram a ser planejadas segundo as afinidades de cada um dos bolsistas com questões da Sociologia. Estas questões teriam que guardar certa identidade com as dinâmicas sociais de nossa realidade, em especial a do alunado de cada escola. Desta forma, foram elaboradas metas pretendidas com a presença do programa e um cronograma a ser cumprido.

Como estratégia para a implementação destas atividades, optou-se para que o grupo todo de cada escola trabalhasse de forma colaborativa. Uma proposta de cada vez foi trabalhada. A intenção foi de que todos os pibidianos colaborassem em cada uma das atividades apresentadas nos planos individuais para cada colégio. Esta postura, a nosso ver, colabora para o sucesso da atividade, uma vez que envolve mais pibidianos com um mesmo objetivo a ser alcançado, além de propiciar um planejamento que pode aperfeiçoar as propostas individuais inicialmente apresentadas.

Controle Social: mecanismos da ordem em discussão

Embora seja preciso para se pensar a sociedade e incontornável para debater como se recriam as regras de convívio coletivo, o conceito de controle social não é fácil de ser definido. Uma série de autores de filiações teóricas distintas aborda este conceito de maneira igualmente diferenciada.

Há pelo menos duas vertentes filosóficas antagônicas na definição do que seja controle social. A primeira vê controle social como sendo os meios de estabilidade empreendidos pelas instituições sociais e o Estado para manter a ordem e a conformidade em sociedade. A segunda tende a ver o contrário, ou seja, controle social seriam as formas que os indivíduos teriam ao seu dispor para controlar e vigiar os mecanismos institucionais e estatais. Vamos tratar essencialmente da primeira destas perspectivas, pois entendemos que dela derivam noções e conceitos fundamentais que podem ser tratados sociologicamente.

Portanto, para fins das atividades propostas pelo PIBID, partimos de uma noção relativamente simples do que seja ‘controle social’ enunciada por Boudon e Bourricard (1993). Os autores entendem que esta ideia está ligada ao conjunto dos recursos materiais e simbólicos de que uma sociedade dispõe para assegurar a conformidade do comportamento de seus membros a um conjunto de regras e princípios prescritos e sancionados (BOUDON; BOURRICARD, 1993).

É perceptível que a noção acima tem uma inspiração hobbesiana. Thomas Hobbes define em seu tratado sobre a relação entre Estado e Sociedade partindo do pressuposto de que os indivíduos necessitariam de um controle do Estado para existir enquanto Sociedade. Esta necessidade estaria intimamente ligada à natureza humana e à discórdia entre os homens. Para Hobbes, no caso de falha deste controle estatal, os indivíduos entrariam em predação mútua, pois, “enquanto cada homem detiver seu direito de fazer tudo quanto queira, todos os homens se encontrarão numa condição de guerra” (HOBBES, 2004, cap. XIV). Já está clara aí a perda necessária pela qual o indivíduo deve optar para viver em sociedade e assim garantir uma coexistência pacífica.

A partir da perspectiva acima descrita, um dos autores-chave na Sociologia clássica que discute controle social é Emile Durkheim (1972). A ideia de fato social definido como algo externo ao indivíduo e que exerce nele poder coercitivo e sendo internalizado através do processo educativo, exemplificada através das regras morais, religiosas e sistemas jurídicos é absolutamente coerente com controle social.

Para Durkheim, os fatos sociais não são apenas exteriores aos indivíduos, mas também são insuperáveis, pois esses tipos de condutas ou de pensamentos são dotados de um poder imperativo e coercitivo, em virtude do qual se lhes impõe (aos indivíduos), quer queiram quer não (DURKHEIM, 1972).

Karl Mannheim também trabalha com uma caracterização, uma noção próxima para entender controle social. O autor alemão o define como o “conjunto de métodos pelos quais a sociedade influencia o comportamento humano, tendo em vista manter determinada ordem” (MANNHEIM, 1971, p. 178).

Não vamos estender exaustivamente aqui a discussão teórico-conceitual sobre controle social e suas diversas conceituações e abordagens, nossa ideia foi a de apontar uma possível perspectiva para ser tratada durante uma dinâmica em sala de aula.

“A paz que eu não quero ter” ou uma maneira para entender e discutir a ideia de controle social

O que queríamos e o que fizemos para obter: trabalhando metodologias

A primeira atividade desenvolvida pelo grupo do Manoel Novaes teve como tema educação. Contudo, a adoção de um material audiovisual para fomentar o debate sobre os desafios e formas de entendimento do processo educacional, acabou por desencadear uma discussão mais pautada nos mecanismos de controle social.

A dinâmica ocorreu durante o período de aula da supervisora Rita de Cássia. Nesta oportunidade foi exibido o videoclipe da banda de rock Pink Floyd com a música *Another Brick in the Wall*. Este audiovisual serviu como combustível para uma intensa discussão. No vídeo, o processo de aprendizado é tratado de forma cáustica e crítica, propiciando uma visão alegórica interessante de como o ensino pode se tornar extremamente massificante se pensado de forma passiva. Em certa parte da letra de música se afirma: “[...] All in all you're just another brick in the wall.” As cenas comparam o ambiente escolar a uma linha de montagem fabril, onde as crianças entram e são moldadas para não se expressar ou se expressar de forma uniforme, tolhendo e podando suas originalidades, seguindo filas, sendo literalmente moídas em processador de carne. Além disso, a letra também fornece um elemento emancipatório muito significativo quando afirma: “Hey! Teacher! Leave us kids alone!”

Essa atividade foi realizada com turmas de 1º e 2º anos e conseguiu despertar a atenção dos alunos envolvidos no processo de educação, que precisa ser apreendido também de forma crítica. A pergunta sobre ‘o quê’ e ‘como’ se aprende é também necessária para um aprendizado legítimo.

A partir da discussão dos conceitos de Durkheim de fato social e do papel da educação na transmissão da moralidade, entre outros diversos fatos sociais sob responsabilidade das instituições educadoras, uma discussão pôde ser facilmente aprofundada unindo não só os elementos visuais, mas, sobretudo, a compreensão conceitual sociológica.

Uma referência bibliográfica, além da percepção sociológica dos pibidianos, foi o livro *O que é Educação*, de Carlos Rodrigues Brandão (2007), da Coleção Primeiros Passos. O debate em torno da ideia de que o aprendizado pode ser um processo de independência ou reprodução do *status quo* conseguiu nos deixar muito satisfeitos com o retorno alcançado.

Ao contrário do Manoel Novaes, que atende um público de alunos de camadas médias que não necessariamente circunda a escola, o Colégio Estadual de Plataforma atende uma população de baixa renda do entorno da escola. A estrutura é bastante

precária e o colégio dispõe de muito pouco espaço físico para as atividades do PIBID. Isso exigiu um esforço maior para os pibidianos na execução de suas propostas de trabalho.

Como parte da estratégia inicial de integração ao cotidiano escolar, os pibidianos participaram do *II Festival da Poesia e da Canção*, realizado naquela escola, através da sua colaboração como jurados das poesias produzidas pelos alunos. Esta primeira incursão nas palavras dos nossos bolsistas gerou um apreço muito grande pelo esforço e talento dos alunos proporcionado “uma imensa admiração pelos talentos existentes na escola”. Outro relato de um pibidiano também é revelador de como, a partir desta ocasião, laços de identificação e compreensão daquele ambiente escolar foram criados:

Na quinta-feira, a cada poesia que ouvia sentia um pouco do que aqueles participantes, meninos e meninas, podiam está sentindo. Ter visibilidade seguida de aplausos não costuma fazer parte do cotidiano desses jovens que em muitos casos não conseguem pensar além dos muros da escola. Um evento desse tipo traz para a realidade escolar e para a vida dessas pessoas um “gás” que as faz deixar todos os problemas de lado por algum momento e gritar bem alto dentro de si: “EU POSSO!!!” (Caio Cerqueira, *Diário de Campo*).

A primeira ação no CEP teve como objeto de atenção a violência. O videoclipe da música *A minha alma (A paz que eu não quero ter)*, da banda O Rappa (1999) serviu para motivar o debate. A letra da música de Marcelo Yuka e as fortes imagens do vídeo exibem a revolta popular diante um assassinato banal praticado por policiais contra um adolescente negro e pobre. A ação arbitrária, no vídeo, é dada a partir de uma suspeita de furto. Com o clipe vieram à tona relatos, experiências, críticas e inquietações dos alunos sobre a violência e o uso da força pela polícia.

Segundo os pibidianos, o mais difícil foi ordenar a enxurrada de informações e detalhes das expressões da violência cotidiana presentes nas diversas falas dos alunos. O vídeo, apesar de ter sido feito há mais de dez anos, continua atual e verossímil dos aspectos que envolvem os fenômenos de violência de nossas cidades. A periferia de Salvador, a exemplo das de outras metrópoles, apresenta altos índices de violência de vários matizes que acabam repercutindo direta ou indiretamente no cotidiano das suas escolas. A violência no ambiente escolar é cada vez mais um tema incontornável para o cientista social que atua em sala de aula e precisa ser discutida de maneira aprofundada em seus múltiplos aspectos. Não podemos falar de um, mais de vários fatores que, ao se

“A paz que eu não quero ter” ou uma maneira para entender e discutir a ideia de controle social encontrarem presentes no ambiente escolar e no seu entorno, incidem para o agravamento da violência (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault 1989).

Algumas considerações

Ao longo deste ano de trabalho entendemos que o principal caráter do PIBID se fixa na formação prática de nossos licenciandos. Pudemos comprovar efetivamente que o programa pode dar condições ao bolsista para se desenvolver de maneira plena como um docente qualificado e pronto para enfrentar as condições de trabalho do professor de Ensino Médio no País.

Também percebemos de maneira muito contundente os problemas inerentes ao ensino da Sociologia no Ensino Médio. A matriz curricular prevista para nossa disciplina é baseada em escolas de pensamento, conceitos e autores. Esta matriz é simplesmente ignorada nas salas de aula ou adaptadas livremente segundo a formação e vontade dos docentes. Muito do conteúdo também é trabalhado, não segundo uma coerência teórica, mas de acordo com o calendário escolar e suas datas festivas como o dia do índio, da consciência negra, etc.

Desta forma, não estabelece pontes entre a realidade e a teoria, cabendo ao docente transpor os conceitos e teorias para a compreensão dos alunos. Na nossa visão, uma reestruturação desta matriz curricular seria fundamental para basear o ensino da Sociologia em formas de pensar, de perceber a realidade, de pensar a ação do indivíduo em sociedade e as estruturas sociais existentes. Além disso, não há livros didáticos de Sociologia pensados a partir da realidade do estudante das escolas baianas.

Continuamos na trajetória que projetamos inicialmente, com a mesma inspiração, sofrendo mudanças e nos aperfeiçoando a cada momento que segue. Este texto não visa esgotar nenhum dos aspectos aqui tratados, mas se preocupa fundamentalmente em registrar o que conseguimos fazer até este ponto. Assim, estamos cientes de que as experiências aqui vividas, se devidamente reportadas, podem contribuir para o aperfeiçoamento do ensino da Sociologia no Ensino Médio.

Referências Bibliográficas

- BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. **Dicionário Crítico de Sociologia**. São Paulo: Ática, 1993.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

- COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIault, Marguerite. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DURKHEIN, E. O que é fato social? In: __. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6. ed. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1972, p. 1-11.
- GIDDENS, Anthony. **Em Defesa da Sociologia**. São Paulo: UNESP, 2001.
- HOBBES, Thomas. **Leviatã**, São Paulo: Martin Claret, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna, Educação e Ludicidade, Ensaios 02; Ludicidade, o que é mesmo isso? Gepel, Faced/UFBA, 2002.
- MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, pp. 5-20, abr./2003.
- PAPERT, S. **A Máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- THIOlLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SOCIOLOGIA, ESCOLA E
DEMOCRATIZAÇÃO

SOCIOLOGIA, ESCOLA E DEMOCRATIZAÇÃO

José Marciano Monteiro*

Este texto tem por objetivo apresentar a Sociologia como ciência do social, posto que constrói o conhecimento, desnaturalizando as práticas e as instituições. Para tanto, focar-se-á na escola como uma das instituições modernas que reproduz desigualdades, mas que, ao mesmo tempo, pode servir de instrumento de mudança social, bem como instância que possibilita democratização de saber e pluralidades de vivências. Para tal feito, apresentar-se-á a família e a escola como, respectivamente, a primeira e segunda instâncias de socialização na modernidade.

Sociologia: ciência do social

A Sociologia enquanto ciência social emerge no seio da sociedade moderna a partir do século XIX, tendo como pai e fundador Augusto Comte. Este a concebeu como uma física social que teria por objetivo entender e explicar a “natureza do social”. Embora tenha elaborado o termo sociologia e tenha sido considerado o pai desta ciência, não ficou sob a sua responsabilidade elaborar um método capaz de lhe atribuir estatuto científico. Coube esta tarefa ao professor Émile Durkheim, que não tão somente formulou as “regras do método sociológico”, através das quais apresenta a “natureza do social” como sendo eminentemente coercitivo, mas também construiu o objeto da Sociologia – o “fato social” – bem como a inseriu, enquanto disciplina científica.¹ Sendo o social coercitivo, conforme Durkheim, este se impõe sobre os indivíduos. Os

* Professor de Sociologia da Universidade Federal de Campina Grande.

¹ Émile Durkheim (1858-1917) define o objeto da sociologia por fato social, ou seja, “toda a maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então, que é geral no âmbito de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independente das suas manifestações individuais”.

indivíduos, por assim dizer, são construídos socialmente. Orientam as suas ações de acordo e a partir dos valores existentes no mundo social.

Esses valores, segundo outro representante do pensamento sociológico – Karl Marx –, não são frutos impostos de maneira coercitiva pela sociedade, mas por uma classe que detém o maior acúmulo de capital. Esta classe – burguesia – detentora dos meios de produzir a existência – domina aqueles que só possuem a “força de trabalho” – proletariado – que a vende, enquanto mercadoria, em troca de um salário.

Nestes termos, a coerção, a imposição de valores, não advém da natureza do social, mas sim da natureza das lutas de classes existentes na sociedade. É a classe que detém o maior *quantum* de capital, os meios de produzir socialmente a existência, que impõe os seus valores como sendo os valores de todos.

Mas o que leva uma classe a impor os seus valores sobre os valores de outra classe e esta, por sua vez, aceitar como verdadeiros? Seguindo a trilha do pensamento de Karl Marx, iremos encontrar que o fato de a classe dominante obter os meios de produzir a existência – meios de produção – através do acúmulo da propriedade privada, também passará a impor os valores e sua visão de mundo, o seu modo de conceber a realidade, em todas as outras dimensões ou instâncias da vida social, tais como: economia, família, escola, política, direito, entre outras.

Por outro lado, podemos também afirmar que essa dominação existe na medida em que a obedeço e a reconheço como legítima, como verdadeira (Max Weber), embora não percebendo os mecanismos camuflados que fazem com que essa dominação seja efetivada. Mecanismos sutis que, muitas vezes, fazem com que o indivíduo perceba a dominação como um fenômeno natural e sempre existente, como algo construído pela própria natureza do social, sem que perceba que a natureza do social se construiu historicamente e não naturalmente.

A Sociologia, desta feita, não é a ciência da explicação do funcionamento da sociedade tão somente, mas também a ciência que explica a natureza do social através da história, desnaturalizando aquilo que, no dia-a-dia das pessoas, apresenta-se como algo que sempre existiu. A Sociologia, enquanto ciência do social, desvela aquilo que se encontra camuflado, mascarado, numa tentativa de apresentar as contradições existentes na realidade. É um saber-poder, é uma ciência que, desde seu nascedouro, em 1830, ao dar uma resposta científica aos problemas existentes à época, também lhe deu uma resposta política.

Família e socialização: os primeiros valores da formação

A Sociologia, ao estudar os indivíduos, não parte de uma concepção abstrata e naturalista, como fizeram os filósofos contratualistas Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778), ao contrário, considera os indivíduos como seres sociais e históricos que nascem e vivem em sociedade.

A família, por assim dizer, é o primeiro *locus* de aprendizagem em que o indivíduo se encontra inserido.² É no contexto familiar que o indivíduo aprende e apreende os primeiros valores através do universo de símbolos e linguagens que são transmitidas pelas gerações que o antecederam.

Os valores que são transmitidos pela família aos indivíduos, na infância, são concepções de mundo fundamentais que formarão o agir da criança já nessa primeira fase. É através da família que a criança adquira as suas primeiras formas de significar a realidade existente. Antes da família, deste contado no contexto familiar, a criança, ainda no ventre de sua mãe, é um ser natural. O contato e essa capacidade, desenvolvida pelos indivíduos, de significar e apreender a realidade, a partir da linguagem, é o que a torna humana. Nesse sentido, a família é o primeiro *locus* de incorporação de valores sociais, ou seja, valores que se encontram na sociedade vigente e que são compartilhados pelos indivíduos e transmitidos de geração a geração.

O modo de se comportar, de falar, de sentar, de vestir, de olhar, de se alimentar, todos esses e mais outros comportamentos, já nesse primeiro processo de socialização, no *locus*, da família é absorvido, apreendido, incorporado. Ou seja, muito dos valores e comportamento que temos como naturais, foram apreendidos e construídos numa teia de relações sociais existente na sociedade e, mais especificamente na família, a qual está situada e contida na sociedade.

Durkheim foi um dos primeiros sociólogos a atribuir profunda ênfase à família, posto que a percebeu como uma instituição fundamental para o desenvolvimento educacional de determinadas habilidades da geração passada sobre a geração futura. É através da família que se tem os primeiros contatos com o mundo e que se começa a

² Lewis Henri Morgan (1818-1881), antropólogo evolucionista em sua obra *Sociedade Primitiva* (v. I e II) nos apresenta diferentes modelos de famílias existentes: sindiásmica, punaluana, poligâmica e monogâmica. Apresentando-nos, de maneira evolutiva, a passagem de uma para outra. Hoje é perceptível que a família continua passando por transformações as quais são decorrentes de mudanças ocorridas na sociedade contemporânea como um todo.

construir o mundo. Mundo este que não se construiu de maneira natural, mas social. É este mundo social que interessa à sociologia.

Daí, a preocupação desta ciência em compreender, nos diferentes contextos históricos, a formação da família enquanto – não uma instituição natural – mas uma instituição socialmente construída que, como outras instituições, sofrem transformações conforme os valores sociais existentes em cada época. Não se pode compreender o modelo de família sem que se compreenda a sociedade na qual a família se encontra inserida.

Escola e socialização: a segunda instância de imposição de valores

Já se tornou notório que a sociologia compreende as instituições como sendo socialmente construídas. Não seria diferente a compreensão acerca da instituição escolar.

A escola se tornou, na modernidade, o espaço, por excelência, da educação.³ Muitas vezes aquela sendo pensada como sinônimo desta. Como se só pudesse educar no espaço escolar. Deixando, assim, de perceber o *locus* da família, do partido político, da religião e de outras instâncias como possibilidades de espaços de educacionais.

O que tem nos apresentado diuturnamente é que a escola tem se tornado central em nossas vidas. Se observarmos, mais atentamente, verificaremos que, a maior parte do nosso tempo, passamos dentro das instituições escolares. O espaço escolar, nesse sentido, tornou-se tão importante, quanto a instituição familiar, no tocante ao processo de socialização.

Faz-se necessário destacar que, desde muito cedo, os pais têm colocado seus filhos na escola. Muitas vezes os colocam pelo fato de não disporem de tempo para ficar com a(s) criança(s). Além disso, veem a escola como espaço para a assimilação de valores que permitirá adquirir determinadas habilidades e competências, bem como comportamentos que os tornará capazes de viver em sociedade. A escola se torna,

³ Émile Durkheim, percebia e entendia o processo de educação como um processo de moralização, de inculcação de valores de uma geração adulta sobre a geração mais nova. Já Max Weber, no contexto da sociedade moderna, e a partir do processo de racionalização e burocratização crescente, destacava que a educação deixaria de ter paulatinamente a qualidade da posição do homem na vida para se tornar cada vez mais um preparo especializado com o objetivo de tornar o indivíduo um perito (RODRIGUES, 2001). Por outro viés de análise, Karl Marx entende que a educação tanto pode emancipar como oprimir os sujeitos. No contexto de uma sociedade capitalista ela tende, conforme a abordagem realizada por este pensador, muito mais a oprimir que libertar, posto que os conteúdos transmitidos e ensinados vinculam-se aos valores da classe dominante.

portanto, uma das instituições fundamentais no processo civilizador, construindo e impondo valores sobre como a criança, o adolescente e o adulto devem se comportar na sociedade. //

Este tipo de formação, de assimilação sistemática e planejada de valores, por parte desta instituição, sobre os indivíduos, impondo determinados valores para que possam desenvolver comportamentos, nem sempre existiu. Deve-se propriamente a uma construção histórica e a transformações profundas pelas quais tem passado a sociedade, a partir das revoluções existentes, desde a Revolução Francesa até a Revolução atual da Tecnologia.

Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: a escola prepara os indivíduos para a vida ou para a sociedade? Quais são os valores importantes para a vida e quais são os valores importantes para a sociedade? E em qual sociedade estamos inseridos?

Parece-nos que estas são algumas questões pensadas pelos clássicos da Sociologia a exemplo de Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim.

A escola, enquanto instituição social central da modernidade teria um papel fundamental: inculcar valores existentes na sociedade sobre os indivíduos, moldando o comportamento destes, tornando-os aptos para viver em sociedade e desempenhar funções pautadas nos conhecimentos aprendidos e apreendidos para que possam atuar e desempenhar papéis no contexto da sociedade industrial.

A escola, então, desempenharia uma função extremamente importante para a sociedade capitalista moderna. Através de uma pedagogia do treinamento, possibilitaria o adiestramento, desde cedo, de crianças, adolescentes e adultos, para o exercício racional de atividades no mercado de trabalho. Os valores inculcados estariam relacionados ao desempenho racional de funções. As crianças, bem como os adultos, aprenderiam habilidades às quais estão relacionados ou que seriam úteis à produção.

Parece-nos que este é um dos maiores objetivos e funções da escola na atualidade, ou seja, trata-se de um espaço que tem priorizado preparar os indivíduos fundamentados em valores que são inerentes à lógica de mercado. Valores como concorrência, produtividade exacerbada, individualismo, dentre outros, que pouco estão relacionados a uma convivência mais humana dos indivíduos em sociedade.

Escola e exclusão social

Um dos temas que ganhou destaque e aprofundamento desde a década de 1980, no Brasil, no contexto de uma sociologia da educação, foi pensar o espaço da escola como *locus* de exclusão ou mesmo de reprodução das desigualdades sociais existentes na sociedade.

Essa discussão se instaura na educação brasileira, a partir das leituras realizadas pelos sociólogos e educadores, influenciados pela obra dos pensadores franceses Pierre Bourdieu⁴ e Jean-Claude Passeron, tendo como livro base *A Reprodução*.

Bourdieu e Passeron lançam uma nova leitura, na França, sobre a escola. Trata-se de uma abordagem em que a escola não é percebida como uma instituição neutra e desinteressada. Os autores apresentam que a escola é o espaço, por excelência, de práticas violentas no sentido de uma violência simbólica.

As crianças das classes pobres ou aquelas que vivem no espaço rural trazem consigo toda uma história de vida e de comportamentos que são apreendidos desde o contexto social da família. A linguagem que elas constroem socialmente no contexto familiar, a maneira de comer, o modo de falar, a forma como dispõe o corpo, todas essas características são materializadas no corpo dos indivíduos através de um processo histórico de imposição de valores. Bourdieu denomina essa materialização de comportamentos, de *habitus*, ou seja, absorção, pelo corpo, de valores sociais que orientam o modo dos indivíduos agirem, pensarem e sentirem.

A criança, ou qualquer indivíduo, ao chegar à escola, depara-se com formas de comportamentos, muitas vezes, diferentes daqueles que se tem no espaço da família. Esse confronto ou conflito de valores se torna mais perceptível junto aos indivíduos das classes menos favorecidas, os quais aprendem uma linguagem, no contexto da família, que diverge profundamente da existente do contexto escolar, o que provoca, muitas vezes, desmotivação, posto que se torna bem mais difícil apreender o universo cultural imposto pela escola. Universo distante da realidade do indivíduo. É como se o

⁴ Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês, desenvolve uma teoria denominada “teoria da prática ou praxiologia”, através da qual tenta superar as dicotomias indivíduo/sociedade, subjetivismo/objetivismo, estrutura/ação. Para tal superação, reelabora o conceito de *habitus*, definindo-o como “princípios geradores de práticas distintivas e distintas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo e das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes (BOURDIEU, 1996, p. 22).

indivíduo, em sua história de vida, tivesse materializado apreendido pelo seu corpo, que as maneiras de agir, pensar e sentir, ensinadas/transmitidas por seus pais, fossem as únicas verdadeiras, e mais, como se aqueles comportamentos fossem naturais.

No entanto, de uma hora para outra, no contexto da escola, depara-se com outros valores que não foram pensados a partir do universo cultural em que sua família se encontra inserida e do qual não faz parte.

A escola, nesse sentido, não privilegia os conhecimentos oriundos das classes populares. O seu currículo e a ação pedagógica realizada pela autoridade pedagógica estão permeados de valores e interesses relacionados às classes sociais que possuem o maior *quantum* de capital econômico e cultural.

As classes populares, conforme Bourdieu, são desprovidas desses dois tipos de capital, fundamentais no contexto da sociedade moderna capitalista. São elementos de diferenciação entre os indivíduos.

Os indivíduos oriundos das classes populares sentem mais dificuldades em aprender determinados conteúdos em disciplinas como: Matemática, Língua Portuguesa, História, Sociologia, Filosofia ou qualquer outra, por virem ao espaço escolar com pouco capital cultural. E mais, por muitas vezes, não possuem, em seu arcabouço cultural, aquilo que a escola está exigindo e elegendo como elementos legítimos da cultura. Diferentemente daqueles que são oriundos das classes mais favorecidas, em que a família cultiva saberes condizentes com os valores escolares desde cedo. Estes indivíduos terão mais facilidades em apreender conteúdos, posto que já trazem consigo, desde a primeira socialização, valores que estão também relacionados ao universo que eles irão enfrentar, que é o universo escolar.

A isto, Bourdieu denomina de violência simbólica, uma vez que todos pensam que a escola é o espaço da igualdade, no qual todos serão tratados e avaliados de forma igual. Verdadeira ilusão. Aqueles que são oriundos de classes menos favorecidas terão que se esforçar mais para adquirir aquilo que os indivíduos das classes mais favorecidas já trazem do seu contexto familiar. Esses, muitas vezes, destacam-se e são percebidos pelos educadores/professores como sendo os melhores da sala por possuírem “capacidades mais elevadas”, por terem “dons”, “por aprenderem determinados conteúdos de maneira muito mais fácil”, como se essas características fossem fruto de um saber inato ou algo dado naturalmente.

Esses são os escolhidos como os melhores da sala. Enquanto os demais, por possuírem dificuldades em aprender conteúdos especializados, são os que não possuem

talento para tais atividades. Mais uma vez, como se a aprendizagem de determinadas habilidades e competência dependessem de uma característica natural dos indivíduos, não percebendo, portanto, que o próprio “dom” é uma construção social.

Os indivíduos, para tanto, não podem ser avaliados a partir do universo escolar, tão somente. Faz-se necessário recorrer à sua trajetória para que se perceba que aquilo que pode ser “falta de talento” ou não possuírem “dons”, para tal atividade, são deficiências que os mesmos vêm acumulando no decorrer de sua vida. Trata-se, muitas vezes, de acesso a determinados bens culturais que lhes foram negados na infância.

A escola, por assim dizer, acaba reproduzindo desigualdades que estão no âmbito da sociedade. E a faz sem perceber como se sua prática ou o seu modo de agir fosse natural e sempre será da mesma forma. Nesse sentido, a escola acaba sendo mais uma instância conservadora e a prática pedagógica, através da autoridade pedagógica, um instrumento de violência simbólica que, ao invés de transformar a realidade, reforça as diferenças sociais vividas na cultura escolar como diferenças de capacidades ou de aptidões, de “inteligência” ou de “dons”.

Escola como instrumento de mudança

Se, por um lado, temos apresentado a escola como espaço institucionalizado de práticas de violência simbólica, por outro, temos a escola como um instrumento de mudança. Pensar na escola como instrumento de mudança é perceber este espaço como construção de saber. Nela, os indivíduos ressignificam suas trajetórias, adquirem habilidades e competência e, posteriormente, ingressam no mercado de trabalho.

A escola, nesse sentido, pode ser percebida como um micro-universo plural, diverso. O local da diversidade cultural. O espaço do acesso à educação, por classes ou grupos de pessoas que antes não tinham essa oportunidade. Isto se torna claro no atual contexto da realidade brasileira, com o processo de interiorização e expansão das Instituições de Ensino Superior no Brasil. Como exemplo temos a implantação do Campus da Universidade Federal de Campina Grande, no semiárido paraibano, acerca do qual, informa Caniello:

A implantação de um campus universitário federal numa cidade do interior traz inúmeros benefícios. De imediato, abre-se a oportunidade para os jovens da região ingressarem no ensino superior público, gratuito e de qualidade sem serem obrigados a deixar o lar, o que evidentemente aumenta em muito as chances de sucesso profissional para os filhos das famílias menos abonadas pela fortuna. De fato, dos

atuais 788 alunos matriculados na UFCG/Campus de Sumé, em sua imensa maioria egressos do ensino público, cerca de 75% são do Cariri e mais de 90% são paraibanos.⁵

Percebe-se, assim, a importância que a escola assume como fator de inclusão e geradora de oportunidades. Muitos desses jovens que estão inseridos nessa nova instituição de ensino superior dificilmente poderiam se deslocar para estudar nos grandes centros ou nas capitais onde se localizavam no Brasil as Instituições de Ensino Superior, até o então governo Lula.

Essa política de expansão, ao interiorizar ações de construção de instituições de ensino, interioriza acesso, oportunidades aos indivíduos que dificilmente teriam condições de realizar sonhos e, conseqüentemente, construir vidas mais dignas. Interioriza não somente as estruturas, mas os sonhos de muitos.

Se, por um lado, temos a interiorização de acesso, por outro, pode-se fazer a leitura de que a interiorização está relacionada ao papel da democratização da escola. Destaca-se, portanto, que não é possível pensar a escola sem a relação dialética com a sociedade. Ou seja, o processo de democratização do ensino no Brasil se encontra no contexto de uma sociedade que caminha para a consolidação de sua democracia. O que implica dizer que não há democracia consolidada quando se tem uma escola que exclui as camadas menos favorecidas não oferecendo condições de esses permanecerem nos espaços universitários.

A democracia se consolida quando consegue diminuir de forma significativa as desigualdades econômicas, políticas e sociais. Garantindo aos indivíduos direitos e reconhecendo-os como verdadeiros cidadãos. O acesso à escola e condições de permanência nesse espaço é uma das condições fundamentais para que se construa um país menos desigual.

Escola, democratização e novas tecnologias

A escola se democratiza quando possibilita acesso e permanência dos indivíduos no seu meio. Torna-se inútil ampliar o acesso à escola garantindo a inserção dos indivíduos das classes menos favorecidas sem dar-lhes as condições e os meios para que permaneçam. Daí que, ao Estado brasileiro, cabe, não somente oportunizar acessos, mas garantir permanências. O acesso deve vir imbricado com políticas públicas que garantam aos indivíduos desenvolverem suas atividades no contexto da escola e fora

⁵ Disponível em: <http://caniello.blogspot.com/search?q=UFCG+impactos>. Acesso em: 31/10/2011.

dela. Essas políticas devem estar relacionadas desde o direito social à alimentação até o direito e o acesso à informação.

Estamos vivendo a era da Revolução Tecnológica e muitos ainda são os brasileiros que, sequer, têm acesso a essas novas tecnologias. Muitas são as escolas, no Brasil, que, em termos de estrutura, estão muito aquém desta revolução. Encontram-se escolas em que os educadores ainda não conseguiram, sequer, dominar tais tecnologias e que ainda estão no modelo tradicional de ensino através do quadro a giz.

A democratização da escola perpassa não somente pela democratização do saber, mas também pela democratização do acesso a esse saber. Hoje não se pode pensar uma escola em que os processos de informatização não estejam vinculados à formação dos indivíduos. A nova realidade demanda uma escola que seja atrativa, condizente com as novas transformações existentes na sociedade.

O que se observa é uma escola vinculada aos anos 1960 ou 1970, em termos de modelo, existindo em pleno século XXI. Uma escola na qual a precariedade das condições materiais são ainda suas características, distante da revolução da tecnologia e do acesso a essa tecnologia.

Daí que uma revolução democratizante nas escolas brasileiras perpassa também por uma revolução nas estruturas das escolas. É que estas estejam relacionadas desde a valorização do profissional da educação, do acesso a lugares mais dignos de ensino, bem como garantia de acesso às novas tecnologias, sem as quais se tornará difícil atrair a nova geração de aprendizes, postos que estão inseridos num contexto de uma sociedade da informação. É difícil se torna construir uma escola distanciando-a da realidade social, dos valores existentes à época e, mais, das mudanças existentes na sociedade.

Sugestões de como trabalhar o texto no contexto escolar:

- 1) Solicitar aos alunos que contem um pouco suas histórias de vida e o que mais gostam de fazer e o que a escola representa para eles. Posteriormente, anotar no quadro as diferentes respostas e fazer a relação das respostas com o texto, ou seja, se a escola, enquanto espaço de socialização, apresenta-se como: 1) possibilidade de construção de novos sonhos (possibilidades de mudanças); 2) construção de valores democráticos;
- 2) Solicitar aos alunos uma pesquisa sobre as diferentes formas de família, bem como o que os estimula ou deixa desestimulados na escola. Com a metodologia de

cenário, pedir para que os alunos apresentem os diferentes modelos de famílias, a escola que eles têm e a que eles desejam. A partir de tal atividade, estabelecer uma relação com o texto.

Sugestões de filmes:

- a. Escritores da liberdade
- b. Sociedade dos poetas mortos
- c. O grande desafio
- d. A rede social

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- COHN, Gabriel. **Sociologia: para ler os clássicos**. Rio de Janeiro: Azougue, 2005.
- DURKHEIM, Émile. **Durkheim**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- _____. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- _____. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Centauro, 2005.
- MARX, Karl. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MORGAN, Lewis Henry. **A sociedade primitiva**. Lisboa: Presença, 1976.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SOUZA, Jessé (Org.) **A gênese do capitalismo moderno (Max Weber)**. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.
- WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: UNB, 1992.
- WEFFORT, Francisco C. **Os clássicos da política**. São Paulo: Ática, 2006.

CARTAS PARA
UMA REFLEXÃO SOCIOLÓGICA

CARTAS PARA UMA REFLEXÃO SOCIOLÓGICA

Simone Araújo*

O ensino da disciplina Sociologia no Ensino Médio tem, entre outros objetivos, o de desnaturalizar processos sociais, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's) para o Ensino Médio na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Aponta na direção de como tal desnaturalização será implementada na disciplina, e fala em “recortes” e “tradução”, por entender que “os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia” (OCN, 107), atenta, ainda, que a linguagem científica da Sociologia deve ser adequadamente mediada pela compreensão de um estudante do Ensino Médio.

É com base nesses pressupostos que propomos uma forma de mediar um conteúdo sobre – o que é Sociologia? – uma das primeiras reflexões sobre a disciplina que é apresentada em sala de aula. O conteúdo pretendido expõe-se a partir da ideia de que a Sociologia é “o estudo da vida social humana, dos grupos e da sociedade” (GIDDENS, p. 25), e, conseqüentemente, como podemos pensar e analisar a vida social, dos grupos e da sociedade. Para tanto, a reflexão sociológica baseia-se numa espécie de “imaginação sociológica” proposta por Wright Mills (1970), por um processo de estranhamento, sendo necessário estimular uma reflexão que coloque o estudante distante do seu cotidiano, de suas rotinas diárias.

Incentivar o devido estranhamento na percepção do estudante é um processo longo, trilhado diariamente pelo professor, conteúdos que versam sobre as instituições sociais como família, educação e religião, sobre cultura e diversidade ou, ainda, sobre as relações sociais de forma ampla, acabam por desenvolver, ao longo do curso, uma reflexão sobre o social. Tais reflexões asseguram uma visão crítica da sociedade culminando, inevitavelmente, num maior ou menor processo de estranhamento, entendido enquanto capacidade de formulação de questões que seguem às reflexões sobre o próprio processo de desnaturalização.

* Doutoranda em Sociologia na Universidade Federal de Sergipe.

Distante de uma discussão acerca do ciclo que envolve tais entendimentos – desnaturalização, pensamento crítico ou estranhamento – o que se apresenta primeiro ou o que deveria ser primeiro realizado. Acreditamos ser este um processo que incorre nos processos individuais de aprendizagem, contudo, percebe-se que a própria disciplina causa estranheza, pois, a maioria dos alunos não a compreende ou percebe sua importância, muito menos reconhece as bases que sustentam tais reflexões. Assim, entendemos que demonstrar aos alunos o processo de formulação do próprio conhecimento, como pensamos, como nos reconhecemos e nos entrelaçamos em nossas teias culturais, pode ser um caminho favorável para o início de uma disciplina “diferente”.

A proposta, pouco reflexiva, em algumas disciplinas que se apresentam com material didático consolidado e asseguram ao aluno o pressuposto de conteúdo exposto em quadro e livros de conceitos prontos e bem delimitados, provoca no estudante a sensação de uma sistemática de conhecimento em que, aparentemente, não lhes possibilita descobertas, mas apenas reconhecimentos: eu leio, eu decoro, eu reproduzo e sou aprovado. Assim, apresenta-se como um problema à disciplina Sociologia, suas bases científicas lhes possibilitaram a formulação de leis gerais que, ao contrário de reforçar o conjunto de informações de uma coletividade, desenvolve conhecimentos sobre várias coletividades.

A Sociologia não formulou um conceito de família enquanto a mera junção de um homem e uma mulher que geram seus descendentes, mas sim por uma categoria de análise que permite perceber “um grupo de pessoas diretamente ligadas por conexões parentais” (GIDDENS, p. 151), o que, em termos, possibilita o reconhecimento de variados sentidos de famílias atribuídos em diferentes sociedades, talvez didaticamente tais formulações tornem difícil o entendimento do aluno que, por vezes, busca uma associação direta ao seu convívio, assim, a ideia de família seria mais bem compreendida se ouvisse os termos pai e mãe, ao contrário de conexões parentais.

A dificuldade, entendemos, dá-se possivelmente pela não compreensão da formulação do conteúdo e até mesmo pela falta de reconhecimento da própria sistemática da produção do conhecimento, assim, foi sendo percebida ao longo das aulas a necessidade de fomentar no estudante o desenvolvimento de uma reflexão sobre a própria construção do conhecimento, para posterior inserção de conteúdos que versam sobre o efetivo processo de desnaturalização.

A reflexão apresentada por Wright Mills sugere que:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas.

O primeiro fruto dessa imaginação – e a primeira lição da ciência social que incorpora – é a ideia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias em que ele. Sob muitos aspectos, é uma lição terrível; sob muitos outros, magnífica. Não conhecemos os limites da capacidade que tem o homem de realizar esforços supremos ou degradar-se voluntariamente, de agonia ou exultação, de brutalidade que traz prazer ou deleite da razão. Mas em nossa época chegamos a saber que os limites da ‘natureza humana’ são assustadoramente amplos. Chegamos a saber que todo indivíduo vive, de uma geração até a seguinte, numa determinada sociedade; que vive uma biografia e que vive dentro de uma sequência histórica. E pelo fato de viver, contribui, por menos que seja, para o condicionamento dessa sociedade e para o curso de sua história, ao mesmo tempo em que é condicionado pela sociedade e pelo seu processo histórico.

A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é sua tarefa e sua promessa. A marca do analista social clássico é o reconhecimento delas [...] (1975, pp. 11-12).

Anthony Giddens (2006), mediando a teoria apresentada por Mills, apresenta que “aprender a pensar sociologicamente – olhando – em outras palavras – de forma mais ampla – significa cultivar a imaginação” (p. 24). Entendimento que corrobora ao que foi dito anteriormente sobre o pragmatismo de algumas disciplinas, “estudar sociologia não pode ser apenas um processo rotineiro de adquirir conhecimento” (p. 24).

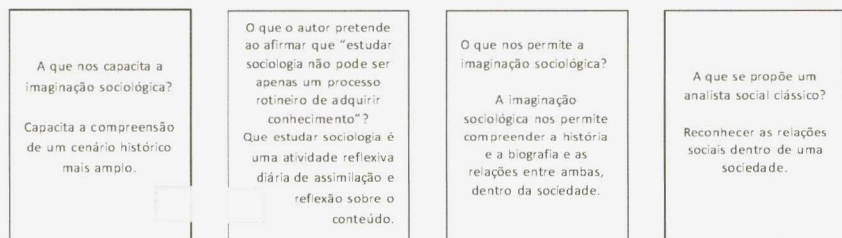
A imaginação sociológica, acima de tudo, exige de nós que pensemos fora das rotinas familiares de nossas vidas cotidianas, a fim de que as observemos de modo renovado. Considere o simples ato de tomar uma xícara de café. O que poderíamos dizer, a partir de um ponto de vista sociológico, sobre esse exemplo de comportamento aparentemente desinteressante? [...] A imaginação sociológica nos permite ver que muitos eventos parecem dizer respeito somente ao indivíduo, na verdade, refletem questões mais amplas. [...] A sociologia nos permite ver o mundo social a partir de outros pontos de vista que não o nosso. Com frequência, se compreendemos propriamente como os outros

vivem, também adquirimos melhor entendimento de quais são os seus problemas (GIDDENS, 2006, pp. 24-27).

Apresentado dessa forma o conteúdo, os estudantes não assimilam muito bem a proposta da reflexão sociológica, o mito da caverna de Platão ajuda a compreender as sombras que permeiam o imaginário dos estudantes sobre a compreensão de si e do cotidiano que os cerca, então, a proposta é de uma atividade que venha facilitar a assimilação do conteúdo e os estimule a pensar além do pragmatismo da reprodução do conhecimento.

Para a aplicação de uma atividade que medeie o conteúdo científico e a prática de ensino da Sociologia, o professor precisará desenvolver um jogo de cartas com perguntas e respostas com base no conteúdo apresentado até aquele momento. As mesmas devem ter frases curtas e diretas, além disso, devem compor, quando “alinhasdas” sistematicamente, um pensamento, os alinhamentos serão facilitados por símbolos geométricos nos cantos das cartas.

Expomos, a seguir, um exemplo de confecção das cartas, cujo conteúdo pode variar de acordo com a abordagem do professor, relacionando-se diretamente ao conteúdo ou aos exemplos trabalhados em aula.



Após apresentação do surgimento da sociologia enquanto ciência e posterior introdução acerca da imaginação sociológica, a turma estará preparada para a atividade que se propõe ao entendimento da disciplina e à reflexão sociológica.

O professor, de posse das chamadas Cartas da Reflexão Sociológica, deverá lançar a primeira pergunta aos estudantes, tendo explicado anteriormente que, mediante as perguntas, os mesmos deverão respondê-las. O estudante que acertar deve ficar com a carta, o professor, então, segue às demais cartas, fazendo as perguntas. Ao término da arguição, o professor pedirá aos estudantes, que estão com as cartas, que formulem a

ideia geral da reflexão apresentada nas perguntas. O aluno deverá procurar¹ a parte que falta para formar a figura indicada na carta. Não haverá grandes embaraços, pois o professor poderá facilitar utilizando-se de cores diferentes. Após a formação das ideias gerais, cada grupo deve apresentá-las, certamente a maioria será formulada. Apenas uma ideia não será formulada, a que foge aos padrões estabelecidos pelas outras cartas, estas perguntas devem ser encaixadas sobrepondo-se, diferentemente das outras que estarão alinhadas. Mas, ainda que a figura seja formada e a ideia exposta, o professor deverá fomentar a discussão sobre a capacidade de estranhamento.

As cartas que serão facilmente alinhadas pressupõem os encaixes que “normalmente” se entende ser, cartas são retangulares e retângulos se alinham pelos lados. Apenas um conjunto de cartas, que forma outra ideia, exigirá a sobreposição das mesmas, diferentemente dos pragmáticos encaixes, o que geralmente causa estranheza e os alunos não conseguem montar, parece simples, mas a reprodução da sistemática do conhecimento limita-os a não pensar além da “normalidade”.

O que significa aprender a pensar sociologicamente?

Significa cultivar a imaginação.

O que é preciso fazer para que se desenvolva uma “imaginação sociológica”

É preciso que pensemos fora das rotinas familiares de nossas vidas cotidianas, a fim de que as observemos de modo renovado.

O que a “imaginação sociológica” nos permite ver?

Passamos a perceber que muitos eventos que parecem dizer respeito somente ao indivíduo, na verdade, refletem questões mais amplas.

Construa um exemplo de um fato que parece individual, particular, mas que diante de uma reflexão sociológica amplia-se.

Tomar um “cafezinho”.

Em que nos favorecer ver o mundo social a partir de outros pontos de vista que não o nosso?

Ao compreendemos propriamente como os outros vivem, também adquirimos melhor entendimento de quais são os seus problemas.

Sobrepondo as cartas, o professor fomenta uma discussão em torno da formulação do pensamento que se alinha à reprodução pouco reflexiva, motivando uma

¹ Isto fará com que o estudante transite entre grupos distintos da sala, podendo o professor iniciar a reflexão pelas diferenças entre grupos elevando a uma reflexão mais ampla.

reflexão sociológica sobre os limites do pensamento não sociológico, que reproduzem e constroem novas formulações apenas a partir de opiniões (*doxa*) que não são submetidas a processos analíticos (*episteme*).

Pretende-se com a presente atividade demonstrar aos estudantes como a vida cotidiana, pouco reflexiva, estrutura-se e como pode ser simples o ato de pensar sociologicamente, além das “normalidades” e das “certezas” que envolvem o pensamento pouco analítico.

Referências Bibliográficas

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. 4. ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

EM TORNO DO CONCEITO DE
INDÚSTRIA CULTURAL

EM TORNO DO CONCEITO DE INDÚSTRIA CULTURAL

Fernanda Oliveira de Araújo*

Quando nos referimos à Sociologia na Educação Básica pensamos na legislação, na metodologia de ensino, no material didático, na legitimidade da disciplina perante a comunidade escolar... As reflexões em torno da institucionalização da Sociologia no Ensino Médio brasileiro, bem como de seu aparato didático e pedagógico, ainda carecem de aprofundamento em vários aspectos, até mesmo no que se refere aos conteúdos a serem ministrados nas três séries do Ensino Médio, necessitando, portanto, de estudos mais específicos sobre as suas problemáticas.

Aqui, o objetivo é contribuir para o fortalecimento da disciplina a partir de uma proposta metodológica de inserção de conteúdos na prática docente cotidiana. O conteúdo elencado é a Indústria Cultural, com um enfoque nos meios de comunicação e a massificação cultural, no universo da propaganda e nos diversos sentidos de ideologia.

Para tanto, adotaremos uma tendência pautada na escolha de temas e conceitos considerados relevantes e uma metodologia que tenha como propósito tornar o conteúdo claro para o aluno. A forma de ensinar está subordinada ao conteúdo que será ensinado. Sendo assim, o professor não deve seguir indiscriminadamente apenas um livro didático, mas lançar mão de vários textos de vários autores, bem como outros materiais didáticos, tais como: quadrinhos, filmes, artigos de revistas e jornais, blogs, músicas, entre outros que sejam pertinentes.

Apesar de a Sociologia ser uma ciência caracterizada por um leque de teorias e métodos investigativos que lhe permitem acumular reflexões, interpretações e dados sobre os mais variados fenômenos sociais, para o público do Ensino Médio – adolescentes e jovens, o objetivo é apenas introduzi-los nessa área, o que torna nossa responsabilidade ainda maior. Introduzir e colocar para os alunos os fundamentos de

* Técnica Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe.

uma ciência de tal modo que eles possam se beneficiar dos seus conhecimentos para o resto da vida é o nosso desafio.

Uma proposta metodológica de ensino

Para cada conteúdo, o professor pode desenvolver metodologias diferentes. O importante é tentar problematizar sempre, isto é, partindo de situações problemas, o professor se instrumentaliza para construir as aulas, os materiais, os recursos. Assim, as metodologias não podem ser consideradas como receitas aplicáveis a qualquer conteúdo, escola e turma. Cada escola, cada turma, cada conteúdo exigirá um esforço de construção metodológica.

Contudo, podemos evidenciar algumas formas de trabalhar determinados conteúdos para que o professor, na sua prática cotidiana em sala de aula, faça uso das sugestões postas, da melhor maneira possível.

A Indústria Cultural

Para esse conteúdo, foram eleitos textos, imagens, documentários, os quais possibilitam uma maior compreensão, por parte do aluno, em relação à Indústria Cultural e seus desdobramentos na nossa sua vida cotidiana.

Objetivo: O aluno deverá construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa a partir do contato com a abordagem sociológica, avaliando o papel ideológico do *marketing*, como estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.

Conceitos Básicos: Cultura; Massa; Ideologia; Cultura de Massa; Indústria Cultural; Cultura Popular; Cultura Erudita.

Estratégias: Para motivar os alunos a respeito da temática a ser trabalhada, o professor poderá, inicialmente, entregar-lhes o anúncio publicitário a seguir, num papel ou mostrar através de um projetor:



Fonte: Disponível em: http://domfernando.files.wordpress.com/2009/05/garoto_propaganda15.jpg

Outras imagens, com mesmo teor, podem ser trabalhadas com o intuito de suscitar nos alunos as mais diversas interpretações sobre as situações relacionadas ao consumismo que forem apresentadas. Após a exibição das imagens, o professor deve encaminhar o aluno para que ele faça uma relação entre o que foi exposto e o comportamento consumista contemporâneo.

Munido de um repertório de falas, interpretações, reflexões dos alunos referentes aos conceitos que devem ser trabalhados nessa proposta, a exemplo de cultura de massa, ideologia, indústria cultural, conceitos estes ainda não sistematizados pelos alunos com base na Sociologia, o professor pode aprofundar a discussão a partir da apresentação e reflexão sobre o poema de Carlos Drummond de Andrade, *Eu Etiqueta*, em que se aponta o papel da mensagem publicitária no sentido de criar um mundo ideologicamente favorável e perfeito para a aquisição do produto a ser vendido. A etiqueta, inclusive, revela quem o indivíduo é, sua classe social, suas opiniões em relação ao mundo... O que há por trás da etiqueta? A força dos textos publicitários, que manipulam a informação de modo a transformar a consciência do potencial consumidor. A publicidade, por assim dizer, consiste num poderoso mecanismo de persuasão que modela as atitudes e os comportamentos dos indivíduos no mundo contemporâneo.

Eu, etiqueta

Em minha calça está grudado um nome
Que não é meu de batismo ou de cartório
Um nome... estranho
Meu blusão traz lembrete de bebida
Que jamais pus na boca, nessa vida,
Em minha camiseta, a marca de cigarro
Que não fumo, até hoje não fumci.

Minhas meias falam de produtos
Que nunca experimentei
Mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
De alguma coisa não provada
Por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
Minha gravata e cinto e escova e pente,
Meu copo, minha xícara,
Minha toalha de banho e sabonete,
Meu isso, meu aquilo.
Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
São mensagens,
Letras falantes,
Gritos visuais,
Ordens de uso, abuso, reincidências.
Costume, hábito, premência,
Indispensabilidade,
E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
Escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É duro andar na moda, ainda que a moda
Seja negar minha identidade,
Trocá-lo por mil, açambarcando
Todas as marcas registradas,
Todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
Eu que antes era e me sabia
Tão diverso de outros, tão mim mesmo,
Ser pensante sentinte e solitário
Com outros seres diversos e conscientes
De sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio
Ora vulgar ora bizarro.
Em língua nacional ou em qualquer língua
(Qualquer, principalmente.)
E nisto me comprazo, tiro glória
De minha anulação.
Não sou – vê lá – anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
Para anunciar, para vender
Em bares festas praias pérgulas piscinas,
E bem à vista exibo esta etiqueta
Global no corpo que desiste
De ser veste e sandália de uma essência
Tão viva, independente,
Que moda ou suborno algum a compromete.
Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
Minhas idiosincrasias tão pessoais,
Tão minhas que no rosto se espelhavam
E cada gesto, cada olhar,
Cada vinco da roupa
Sou gravado de forma universal,
Saio da estamperia, não de casa,

Da vitrine me tiram, recolocam,
Objeto pulsante mas objeto
Que se oferece como signo de outros
Objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhosos
De ser não eu, mas artigo industrial,
Peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é Coisa.
Eu sou a Coisa, coisamente.

O poema apresentado pode, primeiramente, ser lido em forma de jogral, após um exame silencioso e detalhado dos alunos. Em seguida, o professor pode lançar mão de um vídeo em que o ator Paulo Autran recita o poema de Carlos Drummond de Andrade.¹ O professor terá como recurso as imagens veiculadas, ao mesmo tempo em que Paulo Autran interpreta brilhantemente os aspectos visualizados por Drummond de uma sociedade caracterizada pela valorização do ter em detrimento do ser. Esse documentário dá suporte para que o professor adentre na abordagem sociológica da Indústria Cultural, no que se refere às suas características e suas implicações.

Para um maior aprofundamento dos conceitos indispensáveis para a compreensão da Indústria Cultural, uma boa opção é exibir o documentário *Manipulação de Massa*.²

Manipulação de Massa

Sinopse: A “massa” discute a manipulação da mídia. O documentário “Manipulação de Massa” é um ensaio experimental sobre opiniões populares a respeito do poder de influência dos grandes meios de comunicação na sociedade brasileira. O tema é tratado tanto nas entrevistas quanto na montagem que deturpa ironicamente os depoimentos a fim de evidenciar as possibilidades de se manipular informação, fazendo, do próprio filme, um exemplo de manipulação da mídia.

Após a exibição do filme, o professor pode expor para os estudantes que a indústria cultural, os meios de comunicação, de massa e a cultura de massa surgem como nuances do processo de industrialização. É ele, por meio das transformações que provoca no modo de produção e na forma do trabalho humano, que determina um tipo específico de indústria (a cultural) e de cultura (a de massa), instituindo em ambas os

¹ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=nUtOvY0zfo>.

² Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=aWQc0e9toys>.

mesmos princípios presentes na produção econômica em geral – o uso crescente da máquina, a exploração do trabalhador e a divisão do trabalho.

Dois traços merecem uma atenção especial: a reificação (ou transformação em coisa – a coisificação) e a alienação. Para essa sociedade, o elemento maior de mensuração tende a ser a coisa, o bem, o produto, tudo é julgado como coisa, portanto, tudo se transforma em coisa — inclusive o homem. E esse homem reificado se torna alienado em relação ao seu trabalho, ao produto de seu trabalho que ele mesmo não pode comprar, enfim, em relação a tudo, uma vez que não dispõe de tempo livre, nem de instrumentos teóricos que lhe permitam a crítica de si mesmo e da sociedade.

Nesse cenário, a cultura – elaborada em série, industrialmente, para um grande contingente – também passa a ser vista como um produto “trocável” por dinheiro e que deve ser consumido como se consome qualquer outra coisa. Surge, então, uma cultura precíval, como qualquer refrigerante, peça fundamental no processo de acumulação de capital, reprodução ideológica de um sistema, reorientação de massas e imposição de comportamento.

Após esgotar os aspectos mais significativos do conteúdo trabalhado acima, uma forma de verificar o nível de aprendizagem dos estudantes é solicitar que os mesmos produzam um texto dissertativo evidenciando pontos de interesse, com argumentações que ultrapassem o senso comum, isto é, que incluam a abordagem sociológica. O resultado deste trabalho demonstrará o quanto os alunos podem compreender os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva científica, o quanto eles podem desenvolver a imaginação sociológica.

Não sou mais eu? Deixei de ser quem sou? Assumi outra(s) identidade(s)? E que novas formas de me apresentar perante aos outros passei a utilizar a partir das etiquetas que uso?

Se sou aquilo que visto então sou o jeans da moda ou o genérico vendido na feira ou no saldão do grande magazine? Meu odor é de perfume francês, recomendado por uma bela modelo ou por um famoso atleta? Ou então minha fragrância é somente aquela do desodorante vendido em grande quantidade em qualquer supermercado de bairro? Uso calçados esportivos dos grandes campeões? Ou calço as sandálias que não soltam as tiras, não deformam e não tem cheiro – que até pouco tempo atrás eram populares e hoje são internacionais?

Em meu pulso, a ditar o ritmo de minha vida tenho um original relógio suíço, daqueles que valem um automóvel? O que estou bebendo é anunciado com pompa e cerimônia na TV como a bebida da juventude ou do sucesso? Ando de ônibus ou já me dou ao luxo de ter um belo sedan daquela multinacional poderosa?

Quem sou eu? Homem livre ou escravo da moda e das tendências? Para onde vou e como penso dependem de influências externas, de itens de mercado, de posses e bens? Sou filho de minha mãe e de meu pai ou um rebento do mercado, da publicidade, do consumismo que não apenas consome meu dinheiro, minha grana, mas principalmente minha alma, meu ser?

Num mundo de marcas alhures é difícil perceber-se e, mais complicado ainda, ver os outros por detrás de tantos logotipos, marcas, propagandas e comerciais. O que se vê não é alguém, com RG e Certidão de Nascimento que definem origens, paternidade e dão indícios de identidade... O que vemos, a olho nu, como nos diz do alto de toda a sua sabedoria e alma de poeta o mestre Carlos Drummond de Andrade, é somente o homem etiqueta...

João Luis de Almeida Machado³

³ Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1436>.

GÊNERO: A QUESTÃO DAS DIFERENÇAS

GÊNERO: A QUESTÃO DAS DIFERENÇAS

Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa*
Silvana Maria Bitencourt**

Este texto objetiva oferecer aos profissionais vinculados ao ensino fundamental e médio instrumentos metodológicos que possam auxiliar a reflexão sobre a prática didática no que diz respeito à temática dos estudos de gênero. Iniciaremos o texto com a apresentação teórica da categoria gênero, destacando os diversos significados que tem moldado a construção desta categoria. Em seguida serão sugeridas algumas ideias e metodologias que possam auxiliar a prática de professores e professoras em sala de aula.

1. Gênero: a questão das diferenças entre os sexos

No contexto das sociedades contemporâneas, algumas identidades que foram socialmente excluídas da história social atravessam positivos processos de reconhecimento. Estes processos sinalizam um momento crucial, no qual a sociedade tem procurado discutir em diversos âmbitos sociais **a questão das diferenças** entre os sexos e as demais marcas distintivas que historicamente promoveram e promovem a exclusão social.

Nos últimos anos é notável que a sociedade, por meio de suas instituições sociais, tem procurado garantir uma educação livre de estereótipos de gênero. Novos modelos de família e novas propostas curriculares comprovam que a diferença entre os sexos está sendo discutida na escola a partir de seus conteúdos programáticos.

Portanto, o consenso social que singularizou um masculino e um feminino para definir o que deveria ser entendido por “ser homem” e “ser mulher” socialmente tem passado por questionamentos no âmbito das escolas, e estimulado a discussão sobre novos arranjos familiares na instituição escolar. Neste sentido, a escola abre-se ao

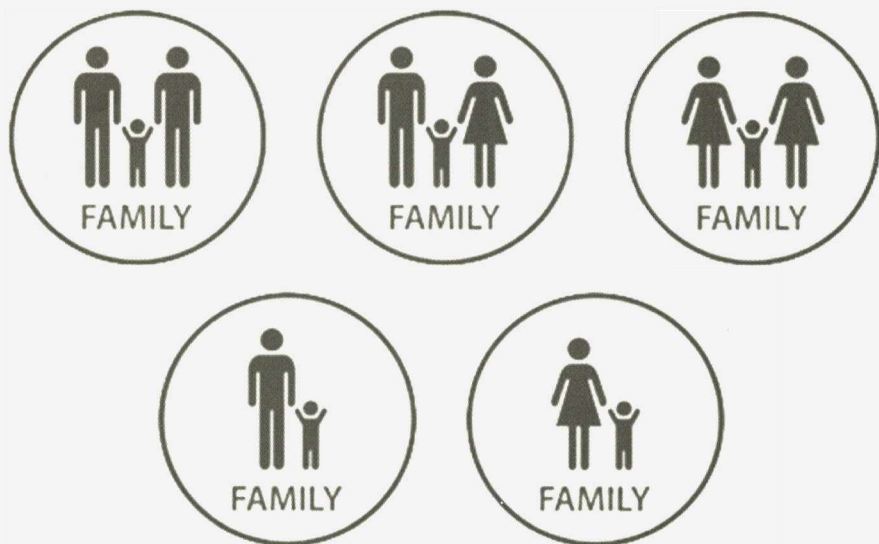
* Professora de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe.

** Professora de Sociologia da Universidade Federal do Mato Grosso.

debate realizado pelos movimentos sociais, especialmente os movimentos feministas, que têm debatido a questão das diferenças entre os sexos.

De acordo com a **Figura 1**, os modelos de família hoje expressam novas possibilidades, que representam a ruptura do modelo dominante de família nuclear, fixado na referência de família constituída por pai, mãe e filhos.

Figura 1 – Modelos Familiares na atualidade



Fonte: Isso aí sem discriminações. Disponível em: <http://barcafurada.com.br?p=1389>.

Esta discussão sobre a categoria gênero na escola contribuirá para que as novas gerações de estudantes possam chegar à universidade esclarecidas de que gênero trata-se de uma construção social.

1.2. Gênero: as três principais abordagens

O gênero tem sido definido a partir de três abordagens teóricas: a primeira definição seria a partir da biologia; a segunda por meio do condicionamento cultural e a

terceira e mais atual está pautada na construção do dado biológico em si. Segundo esta abordagem, até o corpo biológico apresenta-se como socialmente construído.

1.2.1. O papel da biologia na construção do gênero

De acordo com a primeira definição centrada no determinismo biológico, comportamentos de homens e mulheres seriam definidos por meio da biologia, ou seja, as mulheres estariam programadas para serem mães devido ao seu corpo biológico, portanto deveriam ocupar a esfera privada, em contraposição aos homens, que teriam uma biologia mais preparada para lidar com o mundo público. Na **Figura 2**, podemos observar o fenômeno da maternidade como um atributo do gênero feminino que pode limitar as mulheres no mundo público, segundo esta corrente teórica.

Figura 2 – Mulheres e corpo feminino



Fonte: **Vetor Mulher Grávida**.

Disponível em <http://www.gigacursos.com/blog/2010/06/vetor-mulher-gravida-vetores>.

1.2.2. O papel da cultura na construção do gênero

As diferenças entre os sexos, historicamente foram e em algumas situações ainda são motivos de exclusões sociais, pois apesar das mulheres estarem participando mais do espaço público, algumas particularidades relacionadas ao feminino, ainda são tratadas como inferiores. De igual forma, ocorre com alguns homens que vivenciam exclusões por não atingirem o ideal de masculinidade socialmente aceito.

Na sociedade, podemos observar a existência de alguns padrões de masculinidade e feminilidade socialmente valorizados. Alguns ideais de beleza, sucesso e habilidades são vistas socialmente como atributos que cada um e cada uma devem possuir, no entanto, devemos lembrar que nem todos e todas se enquadram nestes ideais.

Deste modo, é nesta procura de estabelecer ideais de “masculino” e “feminino” que a sociedade tende a agir classificando alguns como mais “homens” e outros como menos “homens” e isto também tende a ocorrer com as mulheres.

Para explicar melhor esta tendência da sociedade classificar o “ser homem” e “ser mulher”, podemos observar que alguns atributos que têm sido culturalmente vinculados ao gênero feminino somam-se positivamente para as mulheres se afirmarem como “mulher”.

Historicamente, “ser mulher” esteve vinculado à maternidade, sendo este o destino feminino. Logo, mesmo que a vida das mulheres tenha mudado efetivamente por meio de seu acesso à educação escolar, ao mercado de trabalho e aos dispositivos tecnológicos para não engravidar, o “ser mãe” ainda se apresenta como um atributo significativo para a definição do “ser mulher”.

Para os homens, podemos destacar o atributo do ser provedor, que durante muito tempo foi uma marca que socialmente afirmaria o “ser homem”. Hoje, mesmo que os homens tenham vivenciado períodos de desempregos e resolvam ajudar efetivamente nas tarefas domésticas e no cuidado dos filhos, é ainda mais aceitável um homem sustentar uma família do que uma mulher.

O mesmo pode ocorrer com as mães em relação ao papel social da maternidade, pois se estas decidirem abandonar seus filhos, a cobrança social será mais violenta se comparada aos homens que abandonaram seus filhos.

Partindo desta referência, podemos perceber que atualmente não são todas as mulheres que são mães e nem todos os homens são provedores, pois a instituição familiar tem atravessado diversas mudanças na sua constituição. Portanto, considerando as mudanças das últimas décadas, poucos homens e poucas mulheres se aproximam destes ideais colocados como definidores do “ser homem” e do “ser mulher” socialmente.

Neste sentido, os papéis de gênero não servem mais para programar destinos de homens e mulheres, no entanto, podem influenciar nas escolhas tanto de homens quanto de mulheres.

Conforme esta segunda definição, as meninas, por meio de processos de socialização, seriam condicionadas a incorporar um comportamento mais passivo e emocional, enquanto os meninos seriam educados a não demonstrar emoções, mostrando-se, por outro lado, mais corajosos e racionais. Isto pode ser verificado a partir da segregação profissional. Muitas profissões são mais aceitáveis para as meninas quando ligadas ao cuidado e à proteção, ficando outras mais próximas do universo simbólico dos meninos por expressarem atributos culturais de masculinidade como força, objetividade e coragem, entre outros. Na **Figura 3**, podemos verificar a diferença de representações de gênero reproduzida entre meninas e meninos no plano da cultura.

Figura 3 – Ser menino e ser menina



Fonte: **História de nós dois.**

Disponível em: <http://www.seligafamilia.com.br/2011/08/historia-de-nos-dois.html>.

1.2.3. A insuficiente explicação biológica e cultural para o gênero

A terceira definição questiona o determinismo biológico e também o determinismo cultural, trazendo para a discussão as outras escolhas identitárias que não se enquadram na dicotomia masculino/feminino. Os transexuais seriam um exemplo de indivíduos que mudaram o sexo biológico, pois o sexo biológico não teria relação com o gênero socialmente construído e, neste sentido, até o sexo biológico passa por significação social.

Sendo assim, as exceções desconfirmariam as regras oferecidas por explicações de cunho biológico e cultural. Portanto, as masculinidades e as feminilidades devem ser

compreendidas a partir de uma visão mais ampla que trataria tanto o sexo quanto o gênero como construções sociais.

Partindo desta terceira abordagem, poderíamos chegar a uma compreensão que resolveria o problema das diferenças se adotada por todos e todas para lidar com as diferentes identidades de gênero. No entanto, a sociedade ainda reproduz as marcas distintivas que mostram o que é ser homem e ser mulher culturalmente.

Difícilmente associamos mulheres a comportamentos violentos e homens motivados a discutir sobre suas emoções, até por que convivemos em uma sociedade marcada pela dicotomia masculino/feminino. Assim, a compreensão da categoria gênero necessita ser trabalhada e problematizada a partir de conteúdo programático nas escolas para promover esta ruptura do modelo dicotômico. Este modelo que tende a naturalizar o “ser homem” e “ser mulher” de maneira excludente.

2. Possibilidades em Gênero: algumas reflexões sobre o trabalho em sala de aula

São vários os recursos metodológicos que podem contribuir para discussão da categoria gênero em sala de aula. Cabe ao/a professor/a munido/a da teoria encontrar os meios mais interessantes para o debate com seus/as alunos/as, considerando, sobretudo, o contexto em que estão inseridos/as.

Os meios midiáticos (incluindo publicações impressas e recursos audiovisuais)¹ são espaços que fornecem diariamente informações a serem usadas no processo didático-pedagógico de explicação desta temática. Nesse sentido, no presente texto, abordaremos através de tais recursos, algumas possibilidades de aulas. O nosso objetivo é que estas contribuições sirvam de modelos para o planejamento de aulas, mas apontamos a necessidade dos/as professores/as considerarem, sobretudo, a diversidade local-global dos acontecimentos envolvendo as questões de gênero.

O livro *Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais* (2007), editado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres em parceria com a Secretaria de Políticas de Igualdade Racial e o Ministério da Educação, fornece um aparato teórico e metodológico com várias sugestões de atividades para que os/as professor/as utilizem em sala de aula. Ancoradas em tal publicação pensamos que uma das principais

¹ Notícias de jornais, publicidade, filmes, charges, piadas, foto, imagens, televisão, músicas, rádio, moda e beleza são apenas alguns dos instrumentos que podem ser pesquisados e explorados em aulas cuja temática é gênero, auxiliando o trabalho pedagógico de professores/as.

maneiras de trabalhar as questões de gênero numa perspectiva sociológica é usando a criatividade e a pesquisa associadas ao contexto atual em que estamos inseridos/as (professores/as e alunos/as).

2.1 Recursos didáticos – Filmes e documentários para discutir a temática gênero

Uma das sugestões que oferecemos a professores/as é começar esta discussão usando como base trechos de filmes ou documentários. Um filme interessante que trata da temática de maneira divertida é *Se eu fosse você* (2005) Usando este instrumento de trabalho o/a profissional da educação poderá abordar as inversões dos papéis de gênero, os padrões socialmente estabelecidos a homens e mulheres, como estes padrões estão presentes no ambiente de trabalho e familiar e como são produzidos e reproduzidos socialmente. Cabe aos professores/as criarem situações didáticas a partir da exibição do filme para a explicação de que o gênero não é biologicamente dado, mas socialmente construído.

Neste sentido, é imprescindível que os/as profissionais da educação insiram os/as estudantes no debate, solicitando que pesquisem em jornais e revistas sobre o conteúdo que será ministrado, e, sobretudo, que dêem voz aos aluno/as em sala de aula, deixando que suas visões e experiências sobre o assunto fluam para o enriquecimento do debate. Estes sujeitos certamente apontarão em sala de aula situações da vida real com evidências de estereótipos e preconceitos de gênero, o que tornará o debate rico e frutífero.

Outro documentário que pode ser usado para tratar esta temática é o *Acorda Raimundo acorda* (1990). Com este material o/a professor/a, além de tratar as questões que envolvem gênero, poderá também explicar como estas questões se inserem e se modificam no contexto social moderno. O material fornece meios para o debate sobre moda, estética, relações de trabalho, vizinhança e relações familiares. É interessante que ao exibir este vídeo os/as professor/as observem as reações dos/as estudantes incitando-os a se pronunciar sobre o que acharam de interessante, de familiar e estranho.

Atividades como estas terão sucesso se os/as estudantes estiverem inseridos/as em todo o processo e para isso é imprescindível que façam pesquisas sobre o assunto em jornais, livros, revistas, sites eletrônicos etc. O material pesquisado deve ser levado para a sala de aula, e os/as estudantes devem ser estimulados/as a se observarem, e refletirem enquanto sujeitos inseridos no ambiente sócio-cultural e que produzem e reproduzem valores sociais.

2.2 Recursos didáticos: Portais de notícias para discutir a temática gênero

Uma das abordagens a trabalhar em sala de aula em torno da categoria gênero é a diversidade das relações familiares na atualidade. Para discutir este assunto os/as professores/as precisam se munir de teorias sociológicas sobre as mudanças nas relações familiares, considerando, sobretudo, a perspectiva de gênero. Para subsidiar o planejamento das aulas, um dos recursos didáticos disponíveis e de fácil acesso são os portais de notícias, que veiculam informações constantemente atualizadas e apontam as resistências sociais que provocam mudanças de paradigma e valores marcando a sociedade contemporânea.

Situações problemas devem ser eleitas para o debate sociológico que envolve as famílias, por exemplo. Muitas questões podem ser elencadas, como a diversidade dos modelos familiares, as relações de afeto e amor, as discussões sobre as violências familiares, especialmente, a violência de gênero, como o estupro e a violência conjugal. O objetivo é desconstruir a ideia de um único modelo familiar caracterizado e representado pelo pai, mãe e filhos/as e possibilitar reflexões sobre as diversas famílias que se apresentam na atualidade.

Portanto, os sites na Internet² possibilitam o acesso a recursos interessantes e de fácil uso. Uma possibilidade de inserir o conteúdo em sala de aula é solicitar, inicialmente, que os/as alunos/as pesquisem sobre suas famílias. Pode-se sugerir, por exemplo, que os/as estudantes perguntem a seus ascendentes como eram as relações entre eles/as. Resgatem fotos que representem suas famílias, com imagens de crianças e de adultos/as. As festas, as reuniões de famílias,³ enfim tudo que possa mostrar como se estabelecem tais relações historicamente, e como as mudanças afetam a sociedade e a intimidade das pessoas.

Feita essa pesquisa é pertinente solicitar aos/as estudantes que elaborem cartazes com as fotografias e imagens que conseguiram reunir para apresentá-los em sala de aula aos demais colegas. O/a professor/a poderá explorar na apresentação dos/as alunos/as o lugar ocupado e reservado por cada membro familiar, as ordenações familiares. Dar voz aos/as alunos/as é fundamental para o processo de aprendizagem. Por fim cabe ao/a

² Consideramos que cabe ao/a professor/a pesquisar em sites confiáveis, filtrar as informações apresentadas nesses meios de comunicação, buscando matérias com consistência, para que situações de preconceitos e violências possam ser trabalhadas de maneira crítica.

³ É importante que o/a professor/a tenha o discernimento de que os modelos familiares são variados e não apenas consanguíneos e considere a possibilidade de que seus/as alunos/as estejam inseridos/as nesses modelos. Esse cuidado é necessário para evitar a reificação de valores preconceituosos. Também se faz necessário compreender que muitos estudantes podem não dispor de fotografias de seus parentes, sendo assim é importante que seja concedida a estes/as a possibilidade de pesquisas em jornais, revistas e sites de imagens sobre imagens de famílias.

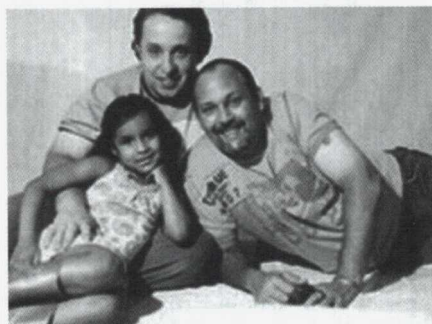
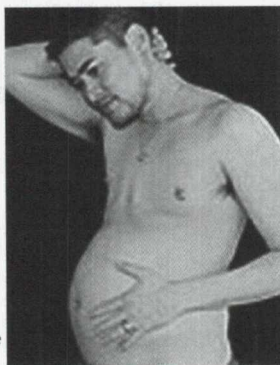
professor/a as explicações necessárias discutindo sobre as diferenças de gênero, o contexto econômico, o trabalho doméstico, as divisões de tarefas no ambiente doméstico, enfim os papéis de homens e mulheres no ambiente familiar. O importante é que este/a aluno/as perceba como as mudanças sociais afetam também as famílias, e como os movimentos sociais têm um papel fundamentalmente necessário no novo contexto.

Destacamos como exemplo, algumas notícias pesquisadas em portais que poderiam subsidiar o debate teórico sobre famílias e relações de gênero:

Notícia: **Homem grávido dá a luz em parto natural nos EUA.**

Publicada em 03 de julho de 2008.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u418988.shtml>. Acessado em: 30 de outubro de 2011.

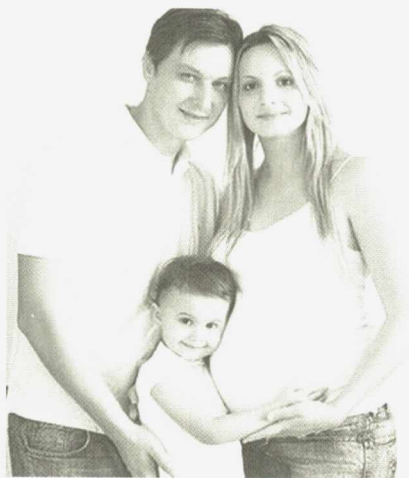


Notícia: **Theodora e seus dois pais.**

Publicada na edição 230 da Revista *Visão Oeste*, 14 a 20 de março de 2008.

Disponível em: <http://www.visaoeste.com.br/230/sociedade.html>.

Acessado em: 30 de outubro de 2011.



Notícia: **O surgimento de novas famílias.**

Publicada em 31 de maio de 2010.

Disponível em: <http://surgimentodasnovasfamilias.blogspot.com/2010/05/diferencas-entre-familia-nuclear-e.html>.

Acessado em 30 de outubro de 2011.



Notícia: **Casal austríaco foge com filho sem pagar barriga de aluguel.**

Publicada em 27 de outubro de 2011.

Disponível em <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2011/10/casal-austríaco-foge-com-filhos-sem-pagar-barriga-de-aluguel-dos-eua.html>.

Acessado em: 30 de outubro de 2011.

Estas notícias representam apenas alguns caminhos que podem contribuir para que o/a profissional da educação possa trabalhar o conteúdo sociológico relacionado às questões de famílias e relações de gênero. Outras fontes devem ser exploradas para que o trabalho pedagógico seja adequado aos diversos contextos.

Ratificamos, sobretudo, a importância da apreensão das dimensões teóricas sociológicas que envolvem os estudos de gênero pelos/as professores/as, a fim de evitar a reificação de preconceitos presentes no senso comum e trabalhar os assuntos de maneira crítica, buscando contribuir para a consolidação de uma sociedade menos desigual.

Este texto representa apenas uma, entre tantas contribuições para a o ensino de Sociologia no nível médio e esperamos que o mesmo possibilite maiores reflexões sobre importância das aulas de sociologia nesse estágio de ensino, e desejamos que os/as professores/as busquem sempre métodos diferenciados e consubstanciados teoricamente para diversificarem suas aulas.

Referências Bibliográficas

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Organização de Maria Elisabete Pereira et al. Brasília; Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

SE eu fosse você. Direção de Daniel Filho. Brasil: Fox Home Entertainment, 2006. 108 min.

ACORDA Raimundo. Roteiro e direção de Alfredo Alves. Brasil: Ibase, 1990. 15 min. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>.

IDEOLOGIA:
O QUE DEVEMOS SABER?

IDEOLOGIA: O QUE DEVEMOS SABER?

Vilma Soares de Lima*

Os homens produzem ideias e representações pelas quais buscam explicar e compreender sua própria vida individual, social e suas relações com o natural e até mesmo com o sobrenatural. Nas sociedades complexas, como a nossa, existem representações divergentes, embora haja sempre uma hegemônica. Algumas ideias tendem a dissimular o modo real como essas relações foram produzidas, o que podemos entender como ideologias. Assim posto, tomando-se como ponto de partida que uma das principais contribuições da Sociologia é oferecer informações que desnaturalizam certas concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, faz-se necessária alguma compreensão, mesmo introdutória, sobre o papel da ideologia na construção e naturalização dos modos de pensar e explicar os fenômenos sociais. Acresce que numa sociedade como a nossa, em que se acumularam formas tão variadas e intensas de desigualdades sociais, a problematização do conceito de ideologia contribui para o entendimento desses processos e, por conseguinte, para a efetivação de um relevante objetivo da Sociologia no Ensino Médio: o exercício da cidadania. Daí a importância de discutirmos o tema ideologia.

Para problematizarmos sobre como a ideologia nos influencia e as diversas formas em que ela se apresenta, é importante fazermos uma breve exposição do termo – e aqui vamos discutir esse conceito de acordo com o pensador clássico Karl Marx.

Contextualizando o termo

Os filmes de ficção, romances, poesias, as letras de músicas e expressões artísticas de maneira geral parecem resultar da livre imaginação dos mais variados artistas. Todavia, a distribuição e promoção das obras são controladas de modo a só tornar conhecidas aquelas cujo conteúdo não contrarie as ideias dominantes.

Nelson Jahr Garcia

* Professora de Sociologia da Universidade Federal de Campina Grande.

Quando estamos na hora do lazer é comum irmos ao cinema, assistirmos a um filme, escutarmos uma música, ligarmos a TV ou navegarmos pela Internet. Nesse momento, assistimos às imagens sem compromisso, porque estamos nos divertindo e relaxando. Não percebemos como esta diversão pode nos transmitir valores, ideias, conceitos, interesses que fortalecem determinado grupo em detrimento de outros. Dessa forma, ao vermos essas imagens estamos absorvendo ideologias.

2.1 Mas o que é ideologia?

É difícil encontrar na ciência social um conceito tão complexo, tão cheio de significados quanto o conceito de ideologia. Nele se dá uma acumulação fantástica de contradições, de paradoxos, de arbitrariedades, de ambiguidades, de equívocos e de mal entendidos, o que torna exatamente difícil encontrar seu caminho nesse labirinto.

O termo ideologia foi utilizado inicialmente pelo pensador francês Desturt de Tracy (1754-1836), segundo o qual ideologia é o estudo científico das ideias, e as ideias são resultado da interação entre o organismo vivo e a natureza, o meio ambiente. Tracy procurou elaborar uma explicação para os fenômenos sensíveis que interferem na formação das ideias, ou seja, a vontade, a razão, a percepção e a memória.

Alguns anos mais tarde, em 1812, Napoleão Bonaparte, utiliza o termo ideologia como o de 'ideia falsa' ou 'ilusão', num discurso perante o Conselho de Estado, ao afirmar que seus adversários eram apenas metafísicos, pois o que pensavam não tinha conexão com que estava acontecendo na realidade, na história.

Karl Marx retomou esse conceito, conservando o significado napoleônico do termo, isto é, o ideólogo é o sujeito que inverte as relações entre as ideias e o real. Em *A Ideologia Alemã* (1846), o conceito de ideologia aparece como equivalente a ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real. Trata-se de um sistema elaborado de representações e de ideias que correspondem a formas de consciência que os homens têm em determinada época. Para Marx, claramente, as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade.

Com base nos pressupostos teóricos do materialismo histórico, o pensador alemão demonstra que a ideologia não surge do nada. Ou seja, ela é produzida a partir das relações socioeconômicas, da luta de classes, das contradições que existem na sociedade em que vivemos, com o objetivo de tentar justificar, amenizar ou ocultar seus conflitos, tornando-os aceitáveis e naturais. A existência da propriedade privada e as

diferenças entre proprietários e não-proprietários aparecem, por exemplo, nas representações sociais dos indivíduos como algo que sempre existiu e que faz parte da “ordem natural” das coisas. Essas representações sociais, porém, servem aos interesses da burguesia, classe social que controla os meios de produção numa sociedade capitalista.

Por meio da ideologia, a classe dominante busca fazer com que seus interesses e ideias transformem-se nos de todos, dificultando o surgimento de outros contrários aos seus. Desse modo, a elite tende a orientar, de acordo com seus objetivos, a conduta da sociedade e os valores dos indivíduos.

É comum a tentativa dessa universalização das ideias da classe dominante através da mídia. Os meios de comunicação como o rádio, a TV, o cinema, o teatro, a imprensa, e as instituições como o Estado, a Igreja e a Escola atingem um grande número de pessoas e por isso são usados como meios para a transmissão de ideologias. Para tanto, utilizam uma linguagem simples e apelativa que atraia a atenção de todos e seja facilmente compreendida e inculcada.

No entanto, as ideologias, para serem eficazes, devem dar algum sentido, por menor que seja, à experiência das pessoas. As ideologias dominantes podem moldar as necessidades e os desejos daqueles a quem elas submetem, mas também devem comprometer-se com as necessidades que as pessoas já têm, captar as esperanças e carências, reinvesti-las em sua própria linguagem e retorná-las aos sujeitos de modo a converterem-se em ideologias plausíveis e atraentes.

Não queremos afirmar que as pessoas não refletem sobre o que ocorre no seu cotidiano e no meio social em que vivem. Na verdade, a maior parte das pessoas tem um olhar atento quando se trata de seus interesses e direitos, como também a maioria delas sente-se desconfortável com a ideia de fazer parte de uma forma de vida injusta. De modo que precisam acreditar que essas injustiças estão a caminho de serem corrigidas, ou que são contrabalançadas por benefícios maiores, ou que são inevitáveis. Faz parte da função de uma ideologia dominante inculcar tais crenças. E pode fazer isso seja através da falsificação da realidade social, seja sugerindo que esses aspectos não podem ser evitados. Por exemplo, pode apresentar uma determinada área de trabalho em que sobram vagas de emprego por falta de profissionais qualificados, mas ocultar certos aspectos indesejáveis como a má distribuição de verbas públicas para a educação.

Com isso, as pessoas acabam absorvendo a ideologia dominante sem perceber. Muitos desempregados tendem a se sentir fracassados por não terem um currículo bom

Ideologia: o que devemos saber?

para o mercado. Mas, como levar em conta o culto ao sucesso pessoal e a necessidade de ter uma excelente formação em um país como o nosso, com tantas desigualdades sociais e com poucas possibilidades de a maioria da população chegar a um curso universitário? Como se vê, a propaganda ideológica aliena os indivíduos que passam a compreender o real através da ideologia dominante, vendo-a como uma verdade, sem perceber que ela oculta os conflitos sociais, a exploração, as injustiças.

Considerando a ideologia como um conjunto de ideias e representações que contribuem para a reprodução e manutenção da sociedade, sabemos que existem outros tipos de ideologia que não estão, necessariamente, vinculadas ao mercado ou ao grupo dominante. Como nos esclarece Chauí,

[...] a ideologia não é somente a representação imaginária do real para servir ao exercício da dominação em uma sociedade fundada na luta de classes, como não é apenas a inversão imaginária do processo histórico na qual as ideias ocupariam o lugar dos agentes históricos reais. A ideologia, forma específica do imaginário social moderno, é a maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si mesmo o aparecer social, econômico e político, de tal sorte que essa aparência (que não devemos simplesmente tomar como sinônimo de ilusão ou falsidade), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real. Fundamentalmente, a ideologia é um corpo sistemático de representações e de normas que nos “ensina” a conhecer e a agir” (1997, pp. 3-4).

Na nossa sociedade, existem diversas representações e normas que “ensinam a conhecer” e fornecem motivações para a ação efetiva. Se, por um lado, temos ideologias favoráveis àqueles que dominam a sociedade, temos também crenças que reúnem e inspiram um grupo específico a perseguir interesses políticos considerados desejáveis. Esses interesses expressam-se das mais variadas formas, seja através da formação de sindicatos, de partidos políticos ligados a lutas democráticas e aos trabalhadores, seja por meio dos vários movimentos sociais – feministas, negros, étnicos, estudantis, do campo e da cidade, pelo direito à terra, por moradia, dentre outros. Tais grupos se contrapõem às ideologias dominantes e possibilitam que outras formas de pensar e de agir se desenvolvam, permitindo, sobretudo, um questionamento sobre como organizamos a nossa sociedade.

O termo em questão aparece também na obra de Emile Durkheim, *As Regras do Método Sociológico*, na qual o autor, com o intuito de criar uma sociologia científica,

afirma ser preciso tratar o fato social como uma coisa, exatamente como o cientista da Natureza trata os fenômenos naturais. Isso significa que o sociólogo deveria analisar os fatos sociais com objetividade científica, vendo a realidade, da qual participa, como se não fizesse parte dela. A separação entre sujeito do conhecimento e objeto do conhecimento assegura a objetividade porque garante a neutralidade do cientista. Assim, Durkheim chamará de ideologia todo conhecimento da sociedade que não respeite tais critérios. Desse modo, para Durkheim, o ideológico consiste em ideias pré-científicas, preconceitos e pré-noções inteiramente subjetivas que o pesquisador acolhe porque fazem parte de toda a tradição social em que está inserido.

Vemos que o tema é polêmico e existem vários entendimentos do seu significado. Mas buscamos nos centrar nas análises marxistas para discuti-lo na sala de aula. Para facilitar e despertar no aluno o desejo de compreender como surgem as ideologias e os seus efeitos na sociedade, a seguir apresentamos um roteiro de aula para o Ensino Médio sobre Ideologia.

3. Roteiro de aula

3.1. O objetivo da aula:

Pretende-se a partir do roteiro propiciar situações aos alunos para que eles possam compreender a conceituação de ideologia. Espera-se que eles identifiquem os indícios ideológicos nos discursos orais e escritos e percebam como a ideologia nos influencia diretamente.

3.2. Listagem de Conteúdos

- Qual a noção de ideologia em Karl Marx;
- Em que vemos ideologia hoje e como esta se caracteriza;
- A função da ideologia dentro de um sistema econômico, político e social como o que vivemos.

3.3. Sondando o conhecimento prévio do aluno

O que eles já sabem sobre ideologia?

Inicialmente fizemos um diagnóstico para identificar se a turma tem noções das manifestações da ideologia na sociedade capitalista.

Ideologia: o que devemos saber?

Por exemplo, exploramos o fato dos jovens serem influenciados (estimulados) a usar determinadas roupas ou marcas, ingerir certas bebidas e determinadas marcas de alimentos, frequentar certos ambientes, etc., mostrando que tudo isso atendia a um propósito.

Discutimos outro exemplo concreto da manifestação ideológica, como a utilização de categorias genéricas como família ou a juventude, passando uma ideia de uniformidade. Entretanto, sabemos da existência de famílias com constituições e em situações econômicas diferentes. Há jovens que vivem em periferias das cidades ou zona rural, enfrentando dificuldades, bem como jovens que moram em bairros luxuosos, desfrutando de privilegiada situação econômica.

O que gostariam de saber mais?

Como pensar em uma sociedade sem a influência da Ideologia? Como perceber a Ideologia nas coisas do dia-a-dia?

4. Instrumentalização

4.1 Ações Didático-Pedagógicas

Dando continuidade ao trabalho, assistimos ao clipe da música Ideologia, composta por Cazusa. A partir dela realizamos algumas indagações em relação à letra da música. O que a música diz é perceptível no seu cotidiano? Você “precisa de uma ideologia pra viver”?

➤ Como a ideologia nos influencia?

Nesse momento, pudemos fazer um pequeno levantamento se os alunos já pararam para refletir porque nos vestimos deste ou daquele modo, por que queremos usar determinadas marcas e queremos comprar um celular ou um tênis novo que vimos na televisão.

As propagandas buscam seduzir o telespectador com imagens de pessoas felizes e vivendo situações fantásticas. E assim cativam as pessoas com o intento de se vender algum produto e estimular um comportamento característico da sociedade capitalista: o consumismo. A mensagem veiculada pelas imagens é que a posse de certos produtos – carros, celulares, tênis, roupas, mochilas, bonés, cosméticos, acessórios, eletrodomésticos – dará a todos uma satisfação imediata e universal. Ou seja, o simples fato de consumir seria suficiente para garantia de uma vida de bem-estar e feliz.

Para compreender melhor, durante a apresentação da aula, apresentamos alguns comerciais televisivos para ilustrar como ocorre a intenção de manipular o consumo e como se operacionaliza. Um exemplo prático é o poema *E'ú, E'tiqueta*, de Carlos Drummond de Andrade. Fizemos uma cópia para os alunos e passamos o clipe do poema declamado, disponível no site <http://www.youtube.com/watch?v=nUtOvvY0zfo>.

Atividade

Pedimos aos alunos que fizessem uma lista do que cada um deles e suas famílias consumiam, fazendo distinção entre o que era necessário e o que era supérfluo. Em seguida buscamos mostrar aos alunos que a ideologia por meio do consumo tende a moldar o comportamento das pessoas, levando-as a ter como objetivo a posse dos produtos. Muitas vezes, a posse de determinados produtos simboliza o poder e provoca a sensação de pertencimento ao grupo dos vencedores, dos que têm êxito. Podemos observar ainda que nas propagandas essa posse é mostrada como se fosse possível a todos. Contudo, por vivermos numa sociedade capitalista com intensas desigualdades, um grande número de pessoas não tem acesso a certos produtos.

➤ As diversas formas que a ideologia se apresenta

A ideologia está presente em nosso cotidiano, em todos os lugares, em propagandas, músicas, novelas, telejornais, filmes infantis, cantigas.

Até nas revistas em quadrinhos podemos observar manifestações da ideologia. Existem exemplos de vários super-heróis – Capitão América, Super-Homem, Homem-Aranha, Homem de Aço –, como representantes de uma sociedade superdesenvolvida (os Estados Unidos), que aparecem sempre defendendo a justiça e o bem, defendendo a terra do mal. O Homem de Ferro surgiu no contexto da guerra do Vietnã, na qual os comunistas orientais eram o inimigo. O Capitão América, por outro lado, surgiu durante a 2ª Guerra Mundial. O soldado Steve Rogers serviu de cobaia num experimento científico, cujo objetivo era criar soldados norte-americanos sobre-humanos para combater na 2ª Grande Guerra. Ele teria sido o responsável por várias vitórias do exército norte-americano, impedindo assim que uma nova Ordem fosse estabelecida naquela sociedade.

Essas histórias dos super-heróis não estão apenas dirigidas a inimigos externos. Note-se que tais histórias pregam ainda a apatia política e social, pois mostra que quem se levanta contra o sistema, representa o mal, e aqueles que lutam pela manutenção

deste sistema são os “mocinhos” e sempre vencem no final. Sobre isso existe até aquela famosa frase: “o bem sempre vence no final”.

Nas novelas, mesmo nas famílias pobres, os personagens estão sempre arrumados, se encontram para fazerem as refeições, trabalham, estudam, têm acesso aos serviços de saúde, moram em ruas calçadas, com saneamento e sistema de esgoto. Será que essa ficção corresponde à vida real?

A ideologia tende a normatizar o nosso cotidiano e naturalizar preconceitos e desigualdades sociais e econômicas. Discutimos com os alunos as expressões como: “Todo político é corrupto”; “Ele é um preto de alma branca”; “O brasileiro é um povo preguiçoso”. A partir da expressão “Apesar de ser mulher, ela é inteligente”, trabalhamos também a ideologia de gênero, mostrando-a como conjuntos de ideias acerca do que constitui papéis e comportamentos femininos e masculinos apropriados. Debates sobre a ideologia de gênero tendem a influenciar nas escolhas das carreiras profissionais. Enquanto os meninos são mais propensos a considerar apenas suas carreiras, as meninas são propensas a considerar tanto responsabilidades domésticas quanto suas carreiras. Assim, as meninas acabam escolhendo cursos que levam a empregos com remuneração mais baixa porque esperam se dedicar grande parte da vida aos cuidados dos filhos e da casa.

- Como a ideologia se impõe no campo da política, do econômico e do social?

Na esfera da economia, discutimos a questão do consumismo desenfreado e sem preocupação com o fim dos recursos naturais. Por exemplo, sabemos que as baterias dos celulares, por conterem metais pesados, são potencialmente perigosas à saúde humana e podem contaminar o meio ambiente. Mas observamos que embora o telefone celular tenha como fim efetuar e receber ligações, o mercado sempre lança um modelo novo que desempenha não só a sua função principal, mas inúmeras outras. Juntamente com a mídia, as empresas passam a ideia de que as pessoas precisam daquele novo produto, induzindo-as a consumir sem se preocupar com o impacto ambiental gerado.

No campo da política, é comum o discurso de que todos têm direito aos serviços básicos como saúde, educação, moradia. Utilizando a charge ao lado foi questionado se todos de fato têm esses direitos garantidos.



Fonte: O Estado de S. Paulo, 05/10/88 - ed. histórica, p. 3.

Quanto à esfera social, com a imagem seguinte, problematizamos também o papel da escola e de outras instituições, e como elas contribuem para a formação da sociedade em que vivemos.



Fonte: http://www.tropis.org/biblioteca/cuidado_escola.html

Ideologia: o que devemos saber?

Debatemos sobre a linguagem dos livros didáticos, desconectada com a realidade dos alunos. Discutimos, também, a falta de espaços na própria escola para os alunos debaterem e buscarem soluções dos problemas que enfrentam no cotidiano escolar

E, chegamos ao fim da nossa aula...

Para concluir a aula, observamos que ideologia trata-se de um sistema de ideias que busca explicar a realidade. Numa perspectiva marxista, serve para iludir e enganar as pessoas, garantindo assim, os interesses de grupos dominantes. Através da naturalização e ocultação, passa-se a ideia de que as coisas são naturais e imutáveis, ao invés de serem construídas socialmente.

Sabemos que todos nós participamos de certos grupos de ideias, nos quais as pessoas defendem opiniões que nós também acreditamos e defendemos. Alguns autores afirmam que quando damos nossas opiniões, quando participamos de algum acontecimento, de alguma manifestação, não somos tão originais como gostaríamos, pois estamos reproduzindo noções, ideologias, que já circulam nesses grupos. Vemos, portanto, que ideologia não é um fato individual e não atua de modo consciente na maioria das vezes. Nesse sentido, vamos refletir sobre as ideias que defendemos e que acreditamos serem 'nossas'.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BRYM, Robert J. et al. **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- EAGLETON, T. **Ideologia**. São Paulo: EdUNESP, 1997.
- LOWY, M. **Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARX, K. **O Manifesto comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. **A ideologia alemã**. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- MANNHEIN, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PICANÇO, K. Ideologia. In: LORENSETTI, Everaldo et al. **Sociologia**. Curitiba: SEED-PR, 2006. pp. 191-206.
- TOMAZI, Nelson D. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo: Atual, 2007.

CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E
PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Sheylla de Kassia Silva Galvão*

Imagine a cena, em um ônibus que percorre 319 km até seu destino final. A viagem dura cerca de 5 horas e se inicia às 6:30 h. Um dos passageiros ativa a função MP3 de seu celular no volume máximo. A passageira sentada no banco à frente do passageiro que ligou o celular fica incomodada com o barulho e pede ao passageiro, um jovem rapaz, que coloque o fone de ouvido, pois o barulho a estava incomodando. O rapaz indignado com o pedido da passageira diz que não tem fone de ouvido. A passageira pede-lhe que abaixe o volume, o que ele se recusa a fazer também. Segue-se o diálogo abaixo:

Mulher – Meu filho, são 6 horas da manhã e você está com este som no volume máximo, não pode não.

Homem – Não pode não, por quê? O celular é meu e como é meu eu posso sim, usar quando eu quiser. É meu e eu tenho direito de usar.

Mulher – Sim, você tem direito de usar, mas não tem o direito de impedir o direito das outras pessoas de terem uma viagem tranquila.

Homem – É só música. Será que eu não posso escutar música? Não estou matando, não estou roubando, não estou fazendo nada de errado. Estou ouvindo música.

Mulher – Me diga uma coisa. Se estiver com vontade de urinar, eu posso não é? Pois é um direito meu, né? E se eu resolver urinar no meio do ônibus, no corredor, eu posso?

Homem – Claro que não, no meio do ônibus. Lugar de urinar é no banheiro. Lá é o lugar para se fazer isto.

Mulher – E música, eu posso ouvir aonde eu quiser?

Homem – Sim, música não incomoda ninguém. É uma coisa boa.

Mulher – Música é uma coisa boa, sim. Mas tem o lugar e a hora para ouvi-la, porque o seu direito não pode impedir o meu.

Homem – Só você que está incomodada. Ninguém está reclamando.

* Professora de Ciência Política na Universidade Federal de Campina Grande.

Mulher – Só eu que estou reclamando, mas isto não significa que só esteja incomodada. Muita gente está incomodada e não fala nada, porque tem vergonha, porque não sabe de seus direitos.

Homem – Tu tá pagando é mico. Todo mundo tá olhando para tu e rindo da tua besteira, do teu barraco.

Mulher – Eu não me importo, me importo que você está fazendo uma coisa errada.

O passageiro fica calado, mas numa atitude de deboche continua ouvindo sua música. A passageira fala com o motorista e o motorista não faz nada e ainda diz para ela tentar dormir ou fazer outra coisa e esquecer o caso. A passageira muda de lugar e vai para o fim do ônibus. Em uma das paradas do ônibus entra outro passageiro já com o som do celular ligado e mais adiante entra uma menina também com o celular ligado e senta-se ao lado da passageira que, triste e desanimada por ter brigado e nada ter sido feito, rende-se ao som da guerra de música que se estabeleceu no ônibus durante cinco horas e com quatro participantes.

Este fato, além de ser verídico, é cotidiano. Apesar da empresa de transporte ter uma campanha contra a poluição sonora, indicando a utilização de fones de ouvido, nada é feito pelos funcionários para levá-la a efeito.

A partir deste caso podemos pensar três conceitos das Ciências Sociais, mais especificamente da Ciência Política: cidadania, direitos humanos e participação política.

Segundo a definição do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, **cidadania** é qualidade do cidadão, que por sua vez se define como: indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este.

Esta definição é importante porque as pessoas têm a ideia de que cidadania é o exercício de seus direitos, ou a forma de acesso a estes, como ter certidão de nascimento, documento de identidade, entre outros.

No entanto, passa despercebido o fato de que direitos demandam deveres, ou seja, para todo direito há um dever que o cidadão precisa cumprir.

Segundo T. H. Marshall (1967), cidadania concebe-se como a participação plena em uma dada comunidade, com base numa igualdade humana fundamental, ainda que esta esteja alicerçada em diferentes estamentos socioeconômicos e revele desigualdades inerentes ao sistema de mercado.

Na Grécia Antiga, onde surgiu a ideia de cidadania, esta era restrita a algumas pessoas. Só eram considerados cidadãos os homens adultos, nacionais e livres, que possuíssem bens e propriedades. Entre estes bens estavam os escravos, considerados

como objetos, cuja natureza biológica, tida como diferenciada dos seus senhores, habilitava-os aos trabalhos manuais e pesados, diferentemente dos cidadãos, cuja natureza humana era voltada para a reflexão e o trabalho intelectual.

Isto significava que as pessoas não eram iguais e sua situação econômica e social as colocava em patamares diferenciados, tornando-as cidadãos ou não.

A grande contribuição dos gregos para o conceito de cidadania foi o conceito de *pólis*, sobretudo o pensamento de Platão, em *A República*, e o de Aristóteles, em *Política*. Para Aristóteles (1997), a *pólis* grega representava muito mais do que a cidade, esta compreendida como *ágora*. *Pólis* significava o espaço de participação política dos cidadãos, onde as reivindicações se realizavam, os problemas eram debatidos e as leis formuladas.

O conceito de cidadania se modificou ao longo do tempo e ainda nos dias atuais é difícil compreender que a cidadania só se efetiva, ou seja, só ocorre, quando nós participamos dela, quando exercemos nosso direito de participação através de reivindicações, de exigências, de discussões entre todos os setores da sociedade.

Atualmente, o exercício da cidadania só é possível porque se estabeleceu como lei, como fundamento em nossa sociedade, a ideia de direitos. Exercemos a cidadania para ter acesso ou elaborar nossos direitos. Em outras palavras, ser cidadão é exercer nossos direitos, inclusive o direito de criar novos direitos e novas leis.

Isto é significativo para entendermos que os direitos estão presentes na nossa sociedade por uma necessidade. Os direitos são históricos e se constroem a partir da participação política das pessoas, de suas reivindicações, da satisfação das necessidades de determinado grupo social.

Desta forma, chegamos a outro elemento importante para entendermos como o caso ocorrido no ônibus, envolvendo a música e o direito dos passageiros, irá se desenrolar. Para tal, alguns esclarecimentos sobre os chamados **direitos humanos** são necessários.

O que conhecemos como direitos humanos são direitos que temos pelo simples fato de sermos humanos, de nascermos como seres humanos. Isto é possível porque nossa sociedade já incorporou este fundamento, mas não ocorre em todos os lugares do mundo. Há sociedades em que as pessoas não têm direito a sua liberdade, a dizerem o que pensam, a irem aonde quiserem. É o caso dos governos totalitários, das ditaduras, como, por exemplo, de países como China, Cuba e muitos outros que ainda não construíram os seus direitos.

Podemos acompanhar a trajetória de constituição dos direitos, associando-os a uma época histórica peculiar e à consolidação de instituições específicas. Sendo assim, os **direitos civis** surgem no século XVIII e se personificam através da atuação dos tribunais de justiça, das liberdades individuais, de expressão e de ir e vir. Por outro lado, os **direitos políticos** aparecem no século XIX a partir do parlamento e instituições do poder local, com a participação em eleições, conselhos de direitos, associações, sindicatos etc. Já os **direitos sociais** consolidam-se no século XX, por intermédio do sistema educativo e dos serviços sociais, como direito a educação, saúde, segurança, trabalho, lazer, moradia, alimentação, entre outros.

Concordamos com Espada (1999) e adotamos a compreensão de que direitos significam “em termos gerais, direitos implicam pretensões, *claims*, relativamente a determinados bens sociais, econômicos e culturais, tais como, educação, segurança, habitação, cuidados de saúde e, de modo geral, um nível de vida considerado decente” (p. 14).

Segundo Bobbio (1992, p. 18), o que chamamos de direitos naturais, ou seja, aqueles que os seres humanos teriam simplesmente por serem humanos, na verdade são históricos, nascem no início da Era Moderna, juntamente com a concepção individualista de sociedade, tornando-se um dos principais indicadores do progresso histórico. Para Bobbio, os direitos do ser humano são direitos históricos, por mais fundamentais que sejam, pois nasceram sob certas circunstâncias que se caracterizam por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, gradualmente, um de cada vez, e não perpetuamente, a partir das necessidades individuais de sobrevivência e determinadas de acordo com as condições materiais de existência. São históricos devido a suas circunstâncias de instauração, mas não literalmente fundamentais, haja vista que o que pode ser fundamental para uma determinada civilização ou época histórica pode ser considerado como não essencial em outras culturas ou épocas.

Atualmente, a questão sobre os direitos humanos não é mais de justificá-los enquanto fundamentais para o desenvolvimento humano, já que este princípio está estabelecido como critério universal, ainda que não adotado por todas as sociedades ou todas as formas de governo, mas de protegê-los e promovê-los o mais amplamente possível, a fim de diminuir a disparidade entre a igualdade civil e a desigualdade social.

Bobbio afirma que os direitos naturais alcançaram um patamar universal, sendo aceitos pela maioria da humanidade através dos seus respectivos governos como princípios fundamentais da conduta humana. Os direitos naturais tornaram-se um

sistema de valores universal, capaz de guiar o destino da humanidade. Vale salientar que, para este autor, “[...] universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens” (BOBBIO, 1992, p. 18). Essa universalidade foi uma lenta conquista concretizada em três fases distintas consubstanciadas nas Declarações Universais dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Na primeira fase, as Declarações surgem como teorias filosóficas. Bobbio cita a ideia estoica da sociedade universal dos homens racionais, em que o sábio é cidadão não desta ou daquela pátria, mas do mundo. O pensamento de John Locke (1632-1704) alicerçou esta primeira fase. Vale lembrar que para Locke o verdadeiro estado do homem é o natural e não o civil, pois é no Estado de Natureza que os homens são livres e iguais.

O estado civil é uma criação artificial, que visa unicamente permitir a mais ampla explicitação da liberdade e igualdade naturais, haja vista que para Locke, bem como se expressa na Primeira Declaração dos Direitos do Homem, “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade”.

Bobbio (1992) critica essa concepção ao afirmar que:

A Declaração conserva apenas um eco porque os homens, *de fato*, não nascem nem livres nem iguais. São livres e iguais com relação a um nascimento ou natureza ideais, que era precisamente o que tinham em mente os jusnaturalistas, quando falavam em estado de natureza. A liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir: não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser. Enquanto teorias filosóficas, as primeiras afirmações dos direitos do homem são pura e simplesmente a expressão de um pensamento individual: são universais em relação ao conteúdo, na medida em que se dirigem a um homem racional fora do espaço e do tempo, mas são extremamente limitadas em relação à sua eficácia, na medida em que são (na melhor das hipóteses) propostas para um futuro legislador (p. 29).

A segunda fase do referido surgimento das Declarações caracterizou-se pela saída da teoria para a prática, da idealização dos direitos para a realização dos direitos, através da instituição de um autêntico sistema de garantia de direitos, conhecido pelo nome de direitos positivos. A adoção da ideia de direitos, que ocorreu primordialmente com a Declaração dos Direitos dos Estados Norte-Americanos e, posteriormente, com a Revolução Francesa, estava fundada sob nova concepção de Estado, não mais absoluto, mas limitado: um Estado que é um meio para alcançar os fins propostos pelas noções de igualdade e liberdade de direitos entre todos os cidadãos, ou seja, não mais um Estado

como um fim em si mesmo. No entanto, essa segunda fase é marcada pela perda da universalidade. Os direitos considerados como positivos são protegidos, porém só têm validade ou concretude dentro dos Estados que os reconhecem e os adotam. Nesta fase, começa a transição entre a ideia de direitos do homem e a ideia de direitos do cidadão.

A terceira fase, iniciada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, estabelece os direitos humanos como um critério universal e positivo, ampliando o alcance dos mesmos, que agora passam a ser um princípio fundamental para todos os seres humanos e não apenas para os cidadãos. Estes direitos também rompem com as fronteiras territoriais, ultrapassando as estruturas políticas de todas as nações do mundo, consolidando-se como princípio universal e inato dos seres humanos, independente da forma de governo adotada pelas diferentes nações.

Portanto, tudo está interligado, o exercício da cidadania objetiva a alcançar os direitos – estes, por sua vez, formulados e concretizados a partir da **participação política**, participação de todas as pessoas ativamente, propondo leis, modificações nas leis ou mesmo a abolição de leis que não fazem mais sentido nas novas sociedades.

Um pensador importante para o entendimento do conceito de participação é Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Para Rousseau, a forma de governo de uma sociedade igualitária seria a democracia direta, visto que “os cidadãos iguais em virtude do contrato social, todos devem prescrever o que todos devem fazer, ao passo que ninguém tem o direito de exigir que outro faça aquilo que ele mesmo não faz” (2002, p. 48). O Estado democrático proposto por Rousseau objetivava a realização do bem comum, consubstanciado através da garantia da liberdade individual, que tudo permite, com exceção da transgressão das regras sociais, transformadas em leis, através da participação direta, ou melhor, pelo exercício da cidadania.

Ainda para Rousseau (2002), a lei que determina a obediência de todos os homens às mesmas regras deve ser legitimada pela vontade geral, ou seja, a lei deve ser democrática, formulada com a participação de todos, diretamente ou por seus representantes em condições iguais de participação. Sem a participação paritária, a lei não expressa a verdadeira vontade geral, tornando-se norma de conduta obrigatória imposta à sociedade, com a privação da liberdade de uns em detrimento de outros.

Gruppi (1987) aponta outra importante contribuição para a questão da participação democrática feita por Tocqueville, referindo que a questão central da participação política é dimensionar até que ponto a concepção de igualdade jurídica, tão fundamental para o estabelecimento e aceitação das leis, limitará a liberdade. Liberdade

esta compreendida sob uma perspectiva liberal. Uma saída para este embate é a fusão de elementos liberais e elementos democráticos, constituindo um Estado em que as liberdades individuais, especialmente a livre iniciativa, estariam tuteladas a ação estatal, apoiada na ativa participação política através da representatividade consolidada com a efetivação do sufrágio universal.

Para Bonavides, “o sufrágio é o poder que se reconhece a certo número de pessoas (o corpo de cidadãos) de participar direta ou indiretamente na soberania, isto é, na gerência da vida pública” (2000, p. 228). O Estado Democrático tem, entre seus fundamentos, a supremacia da vontade popular, assegurando-se ao povo o autogoverno. Entretanto, pela impossibilidade prática de se confiar ao povo a prática direta dos atos de governo, é indispensável proceder-se à escolha dos que irão praticar tais atos em nome do povo. Grosso modo, sufrágio significa voto.

Assim, nossa sociedade adotou a Democracia Representativa como um dos elementos essenciais da participação política. O sufrágio universal só foi adotado no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, significando o direito de todos a participar da vida política. Porém, nem sempre foi assim, as mulheres, por exemplo, só puderam votar a partir da Constituição Federal de 1934.

O sufrágio pode ser universal ou restrito. Segundo Bonavides, “o sufrágio é restrito quando o poder de participação se confere unicamente àqueles que preenchem determinados requisitos de riqueza ou instrução. Há autores que acrescentam também os requisitos de nascimento ou origem” (2000, p. 232). Assim, o sufrágio restrito pode ser censitário (riqueza), capacitário (instrução) e aristocrático ou racial (classe social ou raça).

Não é, entretanto, apenas através do sufrágio que podemos participar da vida política, propor leis ou reivindicar nossos direitos. Esta participação pode acontecer mediada pela organização da **sociedade civil**.

O que chamamos de sociedade civil constitui-se como uma instância de poder distinta do Estado. Para um entendimento mais claro a respeito, vejamos a definição de Bobbio:

Numa primeira aproximação, pode-se dizer que a sociedade civil é o lugar onde surgem e se desenvolvem os conflitos econômicos, sociais, ideológicos, religiosos, que as instituições estatais têm o dever de resolver ou através da mediação ou através da repressão. Sujeitos desses conflitos e, portanto, da sociedade civil exatamente enquanto contraposta ao Estado são as classes sociais, ou mais amplamente os

grupos, os movimentos, as associações, as organizações que as representam ou se declaram seus representantes; ao lado das organizações de classe, os grupos de interesse, as associações de vários gêneros com fins sociais, e indiretamente políticos, os movimentos de emancipação de grupos étnicos, de defesa dos direitos civis, de libertação das mulheres, os movimentos de jovens (1992, p. 34).

É no âmbito da sociedade civil que são articuladas as reivindicações, que as demandas sociais se expressam, chegando até o plano de ação do Estado, exigindo legitimidade para que estas mesmas demandas tornem-se instituições plenamente consolidadas, seja na forma de lei, seja na forma de políticas públicas, ou mesmo na forma de direitos. A legitimidade é um ponto fundamental para a consolidação de direitos e políticas sociais, pois uma vez instituído um princípio como dos direitos civis ou os sociais, por exemplo, as ações tomadas pelas entidades governamentais e não-governamentais, tendo como objetivo o cumprimento deste princípio, não podem ser contestadas. Assim, são internalizadas por cada membro da sociedade como algo inato ao ser humano e do qual este não pode se furtar.

Portanto, é o princípio da legitimidade que confere autoridade, poderes e atribuições às instituições sociais, sendo estas reconhecidas por todos os membros de uma dada sociedade como organizações realmente habilitadas para validar suas decisões em prol e em nome de toda a coletividade. O critério da legitimidade é fortemente adotado pelos governos democráticos, sobretudo os que se fundam como democracia representativa, forma mais comum de participação política na época atual.

Um dos princípios da representação e da participação política é a livre associação entre os cidadãos, contribuindo, a partir de métodos democráticos, para a elaboração e execução de políticas nacionais, seja, principalmente, através de partidos políticos, seja através de grupos de discussão ou mobilização da sociedade civil. Contudo, esta associação só foi ou é possível por conter elementos de legitimação destes grupos, como a representatividade da vontade coletiva. Sobretudo numa sociedade marcada pelos conflitos sociais, gerados por uma pluralidade de interesses equivalente à dos vários grupos sociais, cada um com necessidades próprias.

Ao longo da história, a consolidação das formas democráticas de participação política deu-se em grande embate, ora revezando-se, ora substituindo-se, especialmente, as duas formas de democracia, a direta e a representativa.

No presente texto, partimos da premissa adotada por Bobbio, para quem democracia direta e democracia representativa se caracterizam por determinados elementos específicos, ou melhor, definem-se como:

Por democracia direta se entende literalmente a participação de todos os cidadãos em todas as decisões a eles pertinentes. [...] a expressão 'democracia representativa' significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade (1997, pp. 42-44).

Devido a impedimentos, sobretudo os impostos pelas condições materiais de existência ou pelo estilo de vida contemporâneo, a democracia representativa se consolidou como o tipo democrático puro de participação da população nas decisões concernentes à sociedade política. Os processos de eleição dos representantes do povo na esfera política e administrativa do Estado com mais frequência utilizam o sufrágio universal como meio democrático para garantir a participação de todos os cidadãos, ou num plano ideal, da maioria da população.

Assim, dentro de uma perspectiva democrática, a esfera participativa é aquela em que os problemas sócio-políticos geram discussões, que por sua vez geram soluções ou tentativas de solução em que o viés paritário entre os agentes sociais permite o consenso das decisões. A ampla participação de parcelas significativas da população na esfera sócio-política confere a legitimidade necessária para sua consolidação enquanto ambiente decisório de toda a coletividade.

A participação direta da população nas questões relevantes para toda a sociedade permite não só a legitimação das decisões tomadas, como também que cada cidadão possa expressar suas reivindicações, discutindo-as com os demais e reformulando-as, quando necessário, a partir da troca de conhecimentos e experiências. Assim, uma questão que foi amplamente debatida por todos os setores da sociedade de forma paritária tem mais chances de se concretizar, legitimando-se e passando a compor a estrutura política mais rapidamente, já que foi permitido avaliar as demandas de todas as partes envolvidas. Uma sociedade que tem suas instituições e políticas públicas elaboradas a partir da participação de todos os cidadãos no processo decisório se fortalece como organização social coesa, já que os cidadãos se vêem como agentes desta organização, compreendendo as circunstâncias de formulação de leis, normas e direitos,

e não como meros súditos de ordenamentos determinados de acordo com os interesses de terceiros.

Concordamos, assim, com a afirmação de Lucas de que a “participação não só ajuda as pessoas a interpretar o fenômeno do governo como uma forma de ação, e não um mero tipo de acontecimento, mas leva-as a criticar a partir do ponto de vista de agentes, e não de espectadores” (1975, p. 112).

Todos nós, cidadãos, podemos propor leis e, claro, há regras e instâncias burocráticas para sua efetivação, como no caso da Lei 135/2010, chamada Lei da Ficha Limpa, que surgiu a partir da iniciativa popular e reuniu cerca de 1 milhão e 300 mil assinaturas. A iniciativa popular é um mecanismo constituinte da chamada **democracia semidireta**, um dos instrumentos de participação e deliberação popular.

Para Dallari (2005), além da **Iniciativa Popular**, há vários outros instrumentos que, embora considerados por alguns autores como característicos da democracia direta, não dão ao povo a possibilidade de ampla discussão antes da deliberação, sendo, por isso, classificados pela maioria como representativos da democracia semidireta, são eles: o referendo, o plebiscito e o veto popular.

O art. 14 da Constituição Federal (1988) diz que “a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I – Plebiscito; II – Referendo; III – Iniciativa Popular.

A última vez que o referendo ou *referendum* foi utilizado no Brasil recentemente, em 23 de outubro de 2005 quando foi realizada a seguinte questão aos eleitores brasileiros: “O comércio de armas de fogo e munição deve ser proibido no Brasil?”, à qual 63,94% dos eleitores responderam Não. Assim, o artigo 35 do Estatuto do Desarmamento que previa a não comercialização de armas no Brasil foi alterado. Outra ocasião em que o referendo foi utilizado no Brasil foi em 06 de janeiro de 1963, no qual os eleitores optaram pela volta do presidencialismo como forma de governo, pois anteriormente no governo Jango foi adotado o parlamentarismo.

O referendo trata-se de uma consulta à opinião pública realizada posteriormente a elaboração da lei e aplica-se a lei ordinária ou emenda constitucional, sempre quando se constitui de interesse público relevante.

O referendo não é uma criação da legislação brasileira e nem é algo recente. Segundo Dallari, “A origem do *referendum* se encontra nas antigas Dietas das Confederações Germânicas e Helvéticas, quando todas as leis eram aprovadas *ad*

referendum do povo” (2005, p. 154). O referendo é facultativo ou opcional, pois depende da decisão das assembleias para sua realização. Porém, a Constituição de alguns países exige que se faça o *referendum*, tornando-se, assim, obrigatório, o que ocorre quase sempre quando se trata de emendas constitucionais.

O *plebiscito* é um mecanismo similar ao referendo. No entanto, consiste numa consulta prévia à opinião popular, por isto é considerado por alguns legisladores como um *referendum* consultivo.

A respeito da já citada *iniciativa popular*, acrescente-se que este é instrumento de participação e deliberação popular que garante o direito de determinado número de eleitores proporem uma emenda constitucional ou um projeto de lei. É um mecanismo importante. Contudo, a Constituição Federal de 1988 limitou a adoção deste mecanismo, restringindo sua utilização a projetos de lei ordinária ou complementar e sem a possibilidade de qualquer recurso se o Legislativo rejeitar o projeto.

Dallari indica que:

Nos Estados Unidos da América faz-se uma diferenciação entre duas espécies de iniciativa, que são *iniciativa direta*, pela qual um projeto de emenda constitucional ou de lei ordinária contendo a assinatura de um número mínimo de eleitores deve, obrigatoriamente, ser submetido à deliberação dos eleitores nas próximas eleições; e *iniciativa indireta*, que dá ao Legislativo estadual a possibilidade de discutir e votar um projeto proposto pelos eleitores antes que ele seja submetido à aprovação popular (2005, p. 154. Grifos do autor).

No Brasil é necessária a assinatura de 5% do eleitorado nacional para se propor uma lei através da iniciativa popular, sendo no mínimo 1% do eleitorado de pelo menos cinco Estados.

Vejamos o que diz a Lei 9.709/1998:

Art. 2º Plebiscito e referendo são consultas formuladas ao povo para que delibere sobre matéria de acentuada relevância, de natureza constitucional, legislativa ou administrativa.

§ 1º O plebiscito é convocado com anterioridade a ato legislativo ou administrativo, cabendo ao povo, pelo voto, aprovar ou denegar o que lhe tenha sido submetido.

§ 2º O referendo é convocado com posterioridade a ato legislativo ou administrativo, cumprindo ao povo a respectiva ratificação ou rejeição.

Art. 13º. A iniciativa popular consiste na apresentação de projeto de lei à Câmara dos Deputados, subscrito por, no mínimo, um por cento

do eleitorado nacional, distribuído pelo menos por cinco Estados, com não menos de três décimos por cento dos eleitores de cada um deles.

No Brasil apenas são adotados como instrumentos de participação popular o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular. Entretanto, há outro importante mecanismo de participação que é o veto popular.

Alguns autores norte-americanos se referem ao veto popular como *Mandatory Referendum* por apresentar alguma semelhança com o *referendum*. Os eleitores podem requerer, através do veto popular, a aprovação popular para algum projeto do Legislativo, após aprovação do mesmo num prazo de sessenta a noventa dias. A lei só pode entrar em vigor depois de transcorrido esse prazo. Ou ainda, desde que haja a solicitação por certo número de eleitores, a lei proposta continuará suspensa até as eleições seguintes, quando então o eleitorado decidirá se deve ser posta em vigor ou não.

Esta é uma boa sugestão de mobilização da população. Imagine se pudéssemos expressar nossa opinião sobre todas as leis que são formuladas. Você, o que faria e que lei/s iria modificar ou propor? O veto popular pode ser incluído como elemento de participação política, desde que proposto como projeto de lei, inclusive pode ser proposto utilizando-se o instrumento de iniciativa popular.

ROTEIRO PARA A SALA DE AULA

Este tema pode ser trabalhado em 2 aulas, podendo-se propor 2 tipos de exercício.

Sugestão: trabalhar os conceitos de Direitos Humanos e a reflexão dos alunos sobre como os direitos nascem historicamente e como podem se manter ao longo do tempo e serem abolidos.

EXERCÍCIO 1

Comparar a Declaração do Homem e do Cidadão (1789) com o artigo 5º da Constituição Federal do Brasil (1988).

EXERCÍCIO 2

Verificar algum problema que a escola atravesse ou mesmo o município e propor soluções para ele.

O PROFESSOR PODE AINDA:

1. Realizar uma visita com os alunos à Assembleia Legislativa ou à Câmara dos Vereadores de seu município para conhecer o trabalho dos deputados e vereadores e o funcionamento destas instituições;
2. Propor uma pesquisa de campo entre os alunos e no final a apresentação dos resultados da pesquisa em forma de seminário.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: UNB, 1997.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência política**. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do estado**. 25 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

ESPADA, João Carlos. **Direitos sociais de cidadania**. São Paulo: Massao Ohno, 1999.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 10. ed. Porto Alegre: L&PM, 1986.

LUCAS, John Randolph. **Democracia e participação**. Brasília: UNB, 1975.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

ROUSSEAU. **Do contrato social**. São Paulo: Martin Claret, 2002.