

TE POLITICAS
ADE PUBLICAS
E SOCIOLOGIA
URA CIDADDE
CA EDUCACÃO
VERO TRABALHO
ERICA LATINI
ANCIPACAO
DIA ESCOLA
RUAS
CIDADANIA
IREITOS
SMO HUMANOS

PENSAMENTOS INQUIETOS

ORGANIZADORES: PAULO PEIXOTO DE
ALBUQUERQUE E THIAGO VIEIRA PIRES



CASA LEIRIA

Paulo Peixoto de Albuquerque
Thiago Vieira Pires
(Organizadores)

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PENSAMENTOS INQUIETOS

Casa Leiria
2018

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PENSAMENTOS INQUIETOS

Organizadores: Paulo Peixoto de Albuquerque e Thiago Vieira Pires.

Diagramação: Casa Leiria.

Capa: Marcelo Spillari Viola.

Revisão: Eliana Rose Müller.

Os textos e as imagens são de responsabilidade dos autores.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica

S678 Sociologia da educação: pensamentos inquietos [recurso eletrônico]. / organização de Paulo Peixoto de Albuquerque, Thiago Vieira Pires. – São Leopoldo: Casa Leiria, 2018.

ISBN 978-85-9509-035-4

1. Sociologia da educação. 2. Sociologia educacional. 3. Educação – Aspectos sociais. I. Albuquerque, Paulo Peixoto de (Org.). II. Pires, Thiago Vieira (Org.).

CDU 37.013.42.

Catálogo na publicação
Bibliotecária: Carla Inês Costa dos Santos – CRB 10/973

**SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO:
PENSAMENTOS INQUIETOS**

SUMÁRIO

- 7 APRESENTAÇÃO
Paulo Peixoto de Albuquerque
Solon Eduardo Annes Viola
Thiago Vieira Pires

PARTE I

A MOLDURA DA SOCIEDADE CAPITALISTA

- 15 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: UMA CIÊNCIA SINGULAR NA MODERNIDADE?
Carmen Lucia Bezerra Machado
Paulo Peixoto de Albuquerque
Solon Eduardo Annes Viola
- 29 A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS MUTANTES
Solon Eduardo Annes Viola
Thiago Vieira Pires
- 45 RECORTES LATINOAMERICANOS EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
Cheron Zanini Moretti
- 67 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA POSSÍVEL INTRODUÇÃO
Paulo Peixoto de Albuquerque
Carmen Lucia Bezerra Machado

PARTE II

TEMAS CONTEMPORÂNEOS EM DISPUTA

- 81 TRABALHO E LIBERDADE: UMA CONVOCAÇÃO À REFLEXÃO
Paulo Peixoto de Albuquerque
Simone Silva Alves
- 93 IGUALDADE E DIFERENÇA A PARTIR DAS QUESTÕES ÉTNICAS
Antonio H. Aguilera Urquiza
- 109 GÊNERO: O RECORTE NECESSÁRIO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS
Vanessa Gil
- 123 MOVIMENTOS SOCIAIS, DIREITOS HUMANOS E MEIO AMBIENTE: O TRINÔMIO NECESSÁRIO
Vilma de Fátima Machado
Ricardo Barbosa de Lima
Leonilson Rocha dos Santos
Monique Samanta Gass

PARTE III

ENTRE DISPUTAS, POSSIBILIDADES E LIMITES

- 155 ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: DESAFIANDO O FAZER DOCENTE
Paulo Peixoto de Albuquerque
Jaime José Zitkoski
- 171 HOJE A AULA É NA RUA! A CIDADE COMO ESPAÇO EDUCATIVO
Ingrid Wink
- 181 MUDANÇA SOCIAL, JUVENTUDE NA POLÍTICA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
Ana Maria Klein
Julio Cesar Torres
- 193 MÍDIA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS: LIMITES E POSSIBILIDADES
Diego Airoso da Motta
- 209 AUTORES

APRESENTAÇÃO

*Paulo Peixoto de Albuquerque
Solon Eduardo Annes Viola
Thiago Vieira Pires*

A sociologia em um tempo de produzir inquietações

De repente, o fluxo disperso do que passa sem acontecer assume uma contingência de enlace. Pensamentos dispersos se encontram. Um pensa o outro, o outro pensa o um. Entre ambos se estabelece uma relação de produção (Lewkowiscs, 2004).

Um livro sempre fala, e aquele(a) que diz é sempre responsável pela escolha do que expõe, pelos conceitos e formulações teóricas que constituem sua narrativa. Escolhas que irão, invariavelmente, contribuir para a caracterização da obra como um todo. Como nos lembra Espinosa (1983), investigar a natureza das coisas é diferente de investigar os modos pelos quais nós a percebermos.

[...] Se confundirmos isto não poderemos entender nem os modos de perceber nem a própria natureza, pior ainda, o que é mais grave, por causa disto incidiremos nos maiores erros, como aconteceu a muitos até hoje (ESPINOSA, 1983, p. 11).¹

Ter a Sociologia da Educação como moldura analítica para temáticas que nos fazem pensar o social neste início de terceiro milênio parece um exercício de imaginação, quando não uma tendência inveterada e radical, que tenta transcender a superfície das questões perenes e tomar como diretriz a condição humana, muitas vezes, oculta no curso da História. Condição essa que nos leva a buscar respostas para a situação do ser humano quando em convivência, quando em relação de sociabilidade e, principalmente, quando em relação de aprendizagem com outros sujeitos.

¹ ESPINOSA, Barruch de. Pensamentos metafísicos; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência. In: Coleção Os Pensadores [vol. 17]: Espinosa. 3. ed. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1983.

O título deste livro, **Sociologia da Educação: pensamentos inquietos**, como todo título, pode não contemplar os meandros, paradoxos e ambiguidades que circundam as problemáticas que aqui são abordadas e desenvolvidas. Os textos propostos sinalizam que a temática da Sociologia da Educação contém em si mesma um universo de processos convergentes e divergentes, específicos e gerais, que necessitam ser pensados enquanto parte de debates que estão em movimento e, por isso mesmo, em constante disputa e aperfeiçoamento. Nesse sentido, *pensar de maneira inquieta* significa contribuir para esse processo dialógico que aproxima sociologia e educação das necessidades de aprendizagem inerentes à condição humana.

As abordagens aqui expostas não se pretendem estanques e, por isso, situam-se em posições que permitem imprecisões e dúvidas, o que pressupõe um processo pensado para favorecer a criticidade e inquietação do leitor no trânsito entre as temáticas próprias da sociologia com às da educação. Estamos argumentando que o ordenamento dos textos não só permite transitar entre temas históricos, filosóficos, econômicos e políticos, como explicitam que suas balizas estão enraizadas na Sociologia da Educação. Mais que isto, os textos não se deixam capturar por limites estreitos e formais que muitas vezes caracterizam a produção teórica sobre o tema.

A escolha que delimitou as abordagens presentes neste livro, muito mais que uma questão de lógica ou exercício intelectual, nos remete a uma questão de fundo que diz respeito a transdisciplinaridade. O que significa dizer que as áreas do conhecimento não devem estar subordinadas as fronteiras jurídicas e/ou disciplinares dos protocolos curriculares.

Assim, como organizadores deste livro, temos razões para provocar estas aproximações entre sociologia e educação através de distintas temáticas, assumindo os pressupostos da dúvida e da criticidade, especialmente no atual momento histórico que nos toca viver. Entre essas razões está a frequência preocupante com que temos nos deparado com “interpretações sociais” e “propostas pedagógicas” que pretendem apontar “verdades” amordaçando a dúvida e a crítica, no mesmo passo em que tentam estabelecer quais são os conhecimentos “úteis e válidos” e quais são “doutrinários”, bem como aqueles que devem ser esquecidos e silenciados.

A crise da Escola existe e é verdadeira, situação social que não é de hoje e resulta de uma pluralidade que, como afirma Hannah Arendt (2007),

é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir (ARENDR, 1987, p. 16)²

A citação tem sentido no contexto deste livro, pois pensar sobre o que fazemos em educação implica também em agir, reagir, inquietar-se e resistir às leituras e propostas “imediatas ou apropriativas” de setores que consideram a educação como mercadoria, ou ainda, como algo alheio ao debate público.

Nesse sentido, abordar sob viés crítico-reflexivo os temas da educação a partir da sociologia implica em dois movimentos: a) ter a educação como lócus do debate e da ação política; b) reconhecer que aqueles(as) que tem a educação como *métier* são responsáveis por criar as possibilidades de ampliação e multiplicação do “conhecer e agir no mundo”. Mesmo porque, é também por meio da educação que podemos pensar a constituição de sujeitos autônomos, capazes de construir novos saberes e novas realidades que contribuam com a difícil tarefa de promover as mudanças que, quanto mais o tempo passa, mais urgente se tornam.

Os escritos deste livro não traduzem apenas as inquietudes daqueles(as) que o escrevem. Os diferentes textos recolocam a temática da educação como questão social do ser sujeito de direitos. A reflexão a partir da Sociologia da Educação não foi exercício solipsista dos(as) pesquisadores(as), mas o artifício heurístico que atesta que na temática da educação está presente a complexidade de uma sociedade que pretende construir um espaço social de livre determinação.

Nesse sentido, a primeira parte do livro busca resgatar e antecipar a utopia proposta pela educação ao refletir sobre como a Sociologia da Educação se apresentou como uma ciência da modernidade, mantendo seus pressupostos

2 ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1987.

presentes mesmo nestes tempos de intensa transformação social. Os recortes dessa primeira parte do livro explicitam que as transformações da sociedade podem até não se apresentar de forma lógica e coerente, mas suas tendências contraditórias apontam para os modos de pensar a Educação.

A segunda parte do livro pensa a Sociologia da Educação na contemporaneidade a partir de lugares específicos de temas em disputa: mundo do trabalho, questões raciais, gênero, movimentos sociais, direitos humanos e meio ambiente. Nesta, busca-se articular as possibilidades reflexivas derivadas de questões sociais candentes na contemporaneidade com o horizonte analítico da sociologia, tomando como eixo orientador a temática da educação.

Na terceira e última parte do livro são abordados temas emergentes e em disputa na sociedade, tendo como ênfase aspectos que remetem à participação, cidadania, territórios (geográficos, espaciais, temporais e comunicativos), violência, direitos humanos e comunicação. Nesta última ganham visibilidade iniciativas que articulam diferentes formas de educação (formal e não formal) com questões que carregam em si possibilidades de transformação social. Por outro lado, também são apresentados os limites que vêm sendo (im)postos para retardar a efetivação de tais mudanças.

Nossa perspectiva ao disponibilizar este livro à leitura tem como finalidade contribuir para a compreensão de que a realidade social não se constitui em um sistema retilinearmente estruturado no qual as mudanças são resultado de um único ou último fator localizado na lógica do capital. Em particular, ele nos diz que não existe uma lógica única, inevitável e simplificadora para explicar a utopia buscada através da Educação, e que a sociologia se apresenta como possibilidade de re-significar diversos conceitos que são adjacentes a tal utopia.

O livro pretende nos dizer que em educação não existe inocência, muito menos gratuidade, até porque as subjetividades e os desejos sociais que atuam como as principais forças inovadoras de conhecimento sobre as múltiplas realidades nem sempre se definem como reflexo das grandes representações sociais produzidas pelo que se pretende hegemônico.

O nosso objetivo, enquanto organizadores, é que este livro fomente o debate social no qual os conhecimentos (sobre sociologia e educação) se constroem pelo agenciamento de saberes múltiplos que permitem àqueles que pretendem pensar educação o desafio de articular a utopia com as realidades do mundo de hoje, cada vez mais inquieto e difuso, sem fronteiras e que se transforma aceleradamente.

Boa leitura e bom proveito!

PARTE I

**A MOLDURA DA
SOCIEDADE CAPITALISTA**

CAPÍTULO 1

Sociologia da Educação: Uma Ciência Singular na Modernidade?

*Carmen Lucia Bezerra Machado
Paulo Peixoto de Albuquerque
Solon Eduardo Annes Viola*

Introdução

Entender a Sociologia da Educação como uma Ciência da Modernidade se torna possível na medida em que foi esta área de conhecimento que mudou a forma como entendíamos e pensávamos o social. Os parâmetros de espaço-tempo, de causalidade, de presença no mundo, de individualidade e história que antes serviam para dar sentido e explicar o que acontecia e, eventualmente, amortecer o seu impacto, já não servem mais. Desde a modernidade vivenciamos um modelo de sociedade que não se deixa compreender com facilidade e, em função disso, nos expõe e fragiliza.

Os modelos explicativos – antes balizados pelas verdades sagradas ou metafísicas – pouco contribuem diante de uma sociedade que não é só difícil de entender, mas se complexificam. As relações cotidianas não são lineares e sequer traduzem uma racionalidade coerente. Cada vez mais nos damos conta que são muitos os elementos envolvidos nos fenômenos sociais e que, nos mesmos, os atores desempenham múltiplos papéis.

Além disso, as relações entre cultura, economia e natureza passam a ser mediadas por novos elementos cujos significados exigem novas interpretações de objetos, eventos e situações da vida diária.

São outras as relações entre cultura e meio ambiente que se desenvolvem através de diferentes processos, de renovadas relações socioeconômicas. São tempos bem diferentes daqueles espaços societários que a revolução da es-

crita favoreceu permitindo construir os paradigmas de ação que conhecemos.

Com a secularização do mundo moderno - a nova divisão do trabalho e a competitividade do mercado -, a interdependência tornou-se maior e o processo de criação/assimilação das representações que dão significado à realidade passaram a exigir formas de educar que possibilitassem compreender as estruturas da sociedade: a economia, a cultura, as diferentes concepções de mundo e dos conflitos sociais.

O desafio da educação passou a ser compreender como se deram os processos de construção das identidades coletivas (ser trabalhador/ser cidadão de um país). Já não basta compreender, mas é preciso, também, participar das escolhas individuais e coletivas que determinam a economia e a forma de organização social.

Os sociólogos da modernidade possibilitaram aos sujeitos compreender que em educação os indivíduos são (mas não apenas) o resultado de suas escolhas individuais, visto que o aprender implica em um processo paradoxal, que permite, por um lado, ao indivíduo ampliar seu espaço cultural, fornecendo-lhe mobilidade temporal espacial e cognitiva e, por outro, ter presente as relações societárias com todas as variáveis de controle nela contida.

Ao ressignificar seus pressupostos, a educação como possibilidade de emancipação exige que se processe um retorno para uma unidade tradicional entre conhecimento e organização do mundo do trabalho. Assim, a sociologia com um potencial analítico e crítico possibilita a construção de narrativas e análises que permitem identificar como, por que e onde ocorrem as rupturas dos vínculos de pertinência, ou comunitários permitindo compreender a sociedade e seus modos de funcionamento. Possibilita, também, identificar o modo através do qual emergem novas formas organizativas despersonalizadas, descontextualizadas e racionalizadas.

Augusto Comte, um dos primeiros pensadores da sociedade contemporânea (sua produção data das primeiras décadas do século XIX), pensava que a sociedade humana poderia ser compreendida segundo leis semelhantes às leis da física. Por esta razão usava a expressão "física social" para denominar os estudos sobre a sociedade francesa de seu tempo.

Preocupado com as transformações culturais, sociais e econômicas ocorridas na França desde a revolução política de 1789, Comte buscava, através da “física social”, encontrar soluções viáveis para superar um período histórico – que entendia como de “anarquia intelectual” – que estaria levando a Europa a um caos moral e econômico. Somente através da compreensão das leis sociais, a serem extraídas da sociedade pela “física social”¹, seria possível superar o caos intelectual e reconstruir a ordem social, fonte do progresso material. Suas teorias – que deveriam dar às ciências uma dimensão positiva² – irão influenciar não só a vida acadêmica francesa, mas também o pensamento político e militar europeu e latino-americano fornecendo o respaldo prático que a nova “física social” precisava para tornar-se um novo campo do conhecimento respaldado pelos estudos da academia e a ação política.

A Sociologia da Educação faz parte dos novos campos do conhecimento nascidos do aprofundamento teórico e das questões sociais provocadas pela crescente cultura das formas que deram origem ao mundo contemporâneo com suas estruturas modernas suas inquietações pós-modernas e suas preocupações com o presente imediato e seu futuro eventual.

O amanhã nem é a repetição necessária do hoje, como gostariam que fosse os dominadores, nem tampouco é algo preestabelecido. O amanhã é uma possibilidade que precisamos trabalhar e por que, sobretudo, temos de lutar para construir (FREIRE, 2000, p. 42).

Transformada, na segunda metade do século XIX em disciplina acadêmica e aceita como um componente do sistema de ensino, a nova área do conhecimento propôs uma questão que orienta seu legado histórico e suas preocupações teóricas: são os seres humanos que criam, preservam e modi-

1 John Stuart Mill, autor inglês contemporâneo e correspondente de Comte considerava que a ciência social deveria ser uma ciência exata comparável à exatidão dos estudos realizados tanto pela astronomia como pela matemática.

2 Para Comte, considerado como o criador da sociologia, a nova ciência deveria de ser a rainha das ciências. Uma produção intelectual unificadora e integradora dos conhecimentos sobre a sociedade e com uma ação capaz de produzir uma dimensão positivista do conhecimento.

ficam a sociedade em que vivem e, em decorrência, influenciam as formas de viver das futuras gerações. As sociedades sobrevivem a seus criadores de modo que cada ser humano é, ao mesmo tempo, produto e produtor da sociedade em que vive e a deixa de legado para seus descendentes.

Nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto, na medida em que as lutas para a transformação social são singulares e diferenciadas em função de cada contexto e do projeto utópico de cada grupo social (FREIRE, 1979, p. 14-15).

As diferentes respostas para esta questão orientam as múltiplas concepções dos autores da sociologia da educação, desde os primeiros sociólogos – alguns professores como Émile Durkheim³, e Max Weber⁴, outros comprometidos com a crítica social, como Karl Marx, até os sociólogos do final do século passado e deste ainda jovem século XXI.

O presente capítulo irá tratar do pensamento dos primeiros sociólogos e da importância de suas construções teóricas para a sociologia da educação, guardando a dimensão histórica e a pertinência temática e processual de cada abordagem.

3 Émile Durkheim escreveu os livros: *Da divisão do trabalho social*, 1893; *As regras do método sociológico*. São Paulo, Ed. Martin Claret, 2002. (1895); *O suicídio*, 1897; *As regras do método sociológico*. São Paulo, Ed. Martin Claret, 2002. (1912). *Educação e Sociologia*. 12 ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978. (1905). *Evolução do pensamento pedagógico*. Rio de Janeiro: Cia. das Letras, 1998. Publicou na *Revista L'Année sociologique* entre 1896 – 1912: *A proibição do incesto e suas origens*; *Da definição do fenômeno religioso*; *Sobre o totemismo*; *Algumas formas primitivas de classificação* (c/ Marcel Mauss) PDF Jun. 2011; *Sobre a organização matrimonial nas sociedades australianas*; *A Falacia da economia populista a respeito do preço do ouro paraguaio*.

4 Weber, fundador da Profissão de sociólogo, escreveu: *A história das companhias comerciais na idade média*, 1889; *O direito agrário romano e sua significação para o direito público e privado*, 1891; *O Estado Nacional e a Política Econômica*, 1895; *A objetividade do conhecimento na ciência política e na ciência social*, e, *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, 1904; *A situação da democracia burguesa na Rússia*, e, *A transição da Rússia a um regime pseudoconstitucional*, 1905; 1906: *As seitas protestantes e o espírito do capitalismo*, 1906; *Sobre algumas categorias da sociologia compreensiva*, 1913; *Ensaio Reunidos de Sociologia da Religião*, 1917/1920; *Parlamento e Governo na Alemanha reordenada*, e, *A ciência como vocação*, 1917; *O sentido da neutralidade axiológica nas ciências políticas e sociais*, e, *Conferência sobre o Socialismo*, 1918; *Economia e Sociedade*, 1910/1921.

Educação: A ação dos adultos sobre as novas gerações

Émile Durkheim criou a cátedra de sociologia da educação da Universidade de Paris na segunda metade do século XIX. Contemporâneo do pensamento cientificista europeu, dos pressupostos teóricos de Comte e influenciado pelos avanços das ciências da natureza, o sociólogo francês considerava o rigor metodológico e a escolha dos fatos a serem investigados condições indispensáveis para garantir às ciências sociais a dimensão de uma positividade capaz de, não só compreender o fato social – independente da vontade humana – como também de fornecer os elementos morais das sociedades e dos indivíduos que a compõem.

A sociologia, para Durkheim, objetiva o estudo de acontecimentos relevantes que estabelecem normas de comportamentos coletivos e que, em razão da influência que exercem, definem os códigos morais – suas regras, coerções e representações – de cada sociedade e de cada ator. Acontecimentos de tal relevância são chamados, pelo sociólogo francês, de *fatos sociais* que, em razão de sua importância, só podem ser compreendidos através de estudos científicos.

São os códigos morais e suas representações que compõem o todo social que tem predominância sobre as partes que a compõem. Em razão da prioridade do todo é que a sociedade ordena as práticas morais de cada grupo, classe ou setor social de modo a que os indivíduos façam parte da sociedade da mesma maneira que a sociedade faça parte da vida de cada indivíduo que, para poder viver, será preparado desde a infância.

A educação, portanto, é a forma de preparar cada indivíduo, cada grupo e classe para viver em sociedade. Para cada período histórico existe um modelo, uma forma específica de educação que deverá estar apta para construir o universo moral próprio de cada ator social. Cada ser humano aprenderá, de forma individual, própria de seu tempo e de seu lugar social, a se socializar, desenvolvendo um padrão moral adequado ao lugar que ocupa e ocupará, na divisão do trabalho social (DTS). Esta, a divisão do trabalho social, não só regula o lugar de cada indivíduo e

de cada grupo como também permite a construção de diferentes solidariedades.

Segundo Durkheim, a educação poderá desenvolver diferentes laços de solidariedade que permitam a preservação da ordem interna de cada sociedade e a reprodução da divisão do trabalho social que a organiza. O sociólogo francês ao buscar – pelo método – tratar seu objeto como “coisa” considera que o sociólogo deve ser um observador externo, neutro e apropriar-se de uma parte da realidade, no caso da educação, em um sentido estrito e delimitado ao qual se aplicam os procedimentos que as ciências da natureza adotam: observação, descrição, explicação, seguindo assim os princípios cartesianos (dividir o objeto de estudo e suas partes, analisá-lo em profundidade e reconstituir o todo).

Para o autor a ação educativa é a forma das gerações adultas preparar as novas gerações para viver em sociedade, de modo a, conhecendo suas leis e seus códigos, estarem aptas para nelas viver conforme os princípios predefinidos pela organização política e pelo meio moral de cada educando. Desse modo, educar seria, para o pensador francês a forma de moldar as novas gerações para viver no mundo adulto e reproduzi-lo.

Educação para a emancipação

Se para Comte e Durkheim a função social da educação é a de que cada educando e cada cidadão reconheça seu lugar social, para Karl Heinrich Marx (1818-1883), ao contrário, o ato educativo se apresentava como como a possibilidade da formação de uma consciência emancipadora para contrapor-se a construção da alienação social.

Marx nos seus estudos da sociedade de seu tempo sempre foi um crítico da sociedade capitalista e das desigualdades por ela produzida, portanto ao contrário de Durkheim – que se posicionava pela manutenção da ordem social. Marx estudou direito na Universidade de Bonn e filosofia na Universidade de Berlim, onde foi aluno de George F. Hegel⁵ com quem estudou

5 Hegel foi professor de filosofia na Universidade de Berlim, introduziu um sistema para entender a história da filosofia e o próprio mundo, chamado amiúde de “dialética”: uma progressão na qual cada movimento sucessi-

uma base teórica para entender a história da filosofia e o próprio mundo, chamado amiúde de “dialética”: uma progressão na qual cada movimento sucessivo surge como solução das contradições inerentes ao movimento anterior.

Marx acrescentou, aos estudos acadêmicos, pesquisas sobre a economia liberal de Adam Smith e de Davi Ricardo e o pensamento do iluminismo político e histórico dos séculos XVII e XVIII, notadamente as obras dos enciclopedistas. Foi influenciado também pelos pensadores que chamou de socialistas utópicos, como Saint-Simon, Fourier e Robert Owen. Dessas ideias sublinhou a imoralidade da distribuição da riqueza, bem como o princípio de que a propriedade privada dos meios de produção é a responsável pelo estado de injustiça social.

Voltado para o estudo da sociedade para entendê-la e transformá-la, Marx buscou produzir um princípio teórico fundamental: o que torna possível a vida é a forma pela qual se realiza a produção da sobrevivência humana e qual o lugar exercido por cada ser humano. Para o pensador alemão é da organização da divisão social do trabalho (DST) que os seres humanos se relacionam com a natureza e entre si, compreendem – e formam seus distintos níveis de consciência e de participação sociopolítica – e definem as formas de produção de riquezas e de reprodução das gerações.

Através do desenvolvimento da divisão social do trabalho as relações de produção ampliam o domínio dos seres humanos sobre a natureza e, ao mesmo tempo, aprofundam as relações dos seres humanos entre si e complexificam as forças produtivas com o permanente desenvolvimento de tecnologias produtivas e de controle racional da produção de riquezas.

O desenvolvimento do processo industrial e da sociedade capitalista implica, para Marx, em uma separação

vo surge como solução das contradições inerentes ao movimento anterior. Hegel influenciou escritores de posições largamente díspares, incluindo seus admiradores (Strauss, Bauer, Feuerbach, Stirner, T. H. Green, Marx, F. H. Bradley, Dewey, Sartre, Kűng, Kojève, Fukuyama, Žižek, Brandom, Iqbal) e seus detratores (Schopenhauer, Schelling, Kierkegaard, Nietzsche, Peirce, Popper, Russell, Heidegger). Suas concepções influentes são de lógica especulativa ou “dialética”, “idealismo absoluto”, “Espírito”, negatividade, “Aufheben” / “Aufhebung” (‘sublimação’, ‘levantar’, ‘abolir’, ‘transcender’, ‘preservar’), dialética “Senhor/Escravo”, “vida ética” e importância da história.

insuperável entre a propriedade dos instrumentos de trabalho, ou os meios utilizados para o trabalho – a indústria moderna –, e a força de trabalho – a condição do trabalhador – gerando uma sociedade desigual na qual aqueles que trabalham não possuem os meios para realizar sua atividade profissional e aquilo que produzem não lhes pertencem. Nestas condições a relação de produção da sociedade urbana e industrial não poderia efetivar as promessas de igualdade e liberdade anunciadas pelo pensamento dos economistas liberais ingleses e pelos teóricos do iluminismo político francês.

Neste modelo de organização do espaço social podem ocorrer, ainda conforme Marx, períodos de crises sociais e políticas nas quais as relações sociais são criticamente repensadas, especialmente pelas classes sociais ideológica e economicamente dominadas, que questionam os privilégios e o predomínio das classes dominantes, podendo produzir mudanças sociais.

Estas transformações, no entanto, não ocorreriam espontaneamente, mas seriam resultado dos conflitos travados entre as diferentes classes, chamados de luta de classes pelo pensador alemão, se radicalizam em busca de transformações revolucionárias que visam construir novos modelos de sociedade mais igualitárias. Tanto a crítica dos modelos dominantes de organização social como as propostas de novas formas de sociedade decorrem da consciência que cada setor social possui de si mesmo e da sociedade em que vive ou quer viver.

A consciência corresponde às formas materiais de vida possibilitadas pelas relações sociais de produção e são representações que cada classe social possui das condições concretas de suas experiências e do modo de organização na qual vivem. As representações, na medida em que construídas a partir da experiência cotidiana, podem se tornar superficiais resultando em uma consciência que ilude a si mesma. Uma falsa consciência que impede os indivíduos de compreender criticamente a sociedade na qual vivem e que oprimem, não só pelos aparelhos de coerção do Estado, mas pela representação social presente na consciência de cada classe, e de uma classe sobre a outra, nas relações de dominação presente em toda sociedade humana e que podem,

no campo do pensamento, produzir em cada ser humano uma alienação de si mesmo.

A alienação da consciência ocorreria, assim, do mesmo modo que nas relações de produção econômica os trabalhadores são alienados da riqueza que produzem na medida em que a maior parte do que produzem é acumulado pelos proprietários dos modos de produção se transformando em lucro.

Foi da observação feita sobre a formação das crianças e dos jovens filhos de trabalhadores da Inglaterra industrial que Marx, com a contribuição teórica de Friederich Engels, fez uma breve, mas decisiva contribuição aos debates sobre a finalidade da educação. Os dois autores compreenderam que no sistema educacional inglês do século XIX a educação era uma das principais formas de consolidar o pensamento – a ideologia – dominante, produzindo entre os educandos uma falsa consciência de si mesmos e, em decorrência, aceitando a ideia de que só existe uma forma de viver e de pensar.

A crítica à educação rudimentar e utilitarista da infância e da juventude inglesa forneceu aos autores a possibilidade de propor uma educação que abrangesse três dimensões fundamentais para a vida humana: a educação da mente – com os conteúdos da formação intelectual, a educação do corpo – a educação física – e a educação tecnológica – com os saberes práticos voltados para a formação do trabalho industrial. Com esta formação educativa os trabalhadores deixariam de estar alienados de si mesmos, podendo formar uma consciência de classe e pensar uma forma de organização social – o socialismo.

Ao mesmo tempo Marx e Engels propunham que a educação deveria ter caráter universal e a escolarização atingir a todas as classes sociais e a todos os indivíduos. A escolarização deveria ainda construir o ser humano integral, sem discriminação de classe, de modo a colocar à disposição dos trabalhadores o conhecimento que a humanidade já havia acumulado até aquele período histórico que serviria de base para transformação social, desde que a educação contribuísse para o desmascaramento das relações de dominação e exploração próprias do capitalismo tornando cada indivíduo consciente da realidade na qual está inserido.

Weber: Interações, atos educativos e desencanto

A consolidação da sociologia como uma ciência da sociedade se completa com as teorias e o rigor metodológico do pensador alemão Max Weber (1864-1920). Para Weber, a sociedade resulta das interações entre os indivíduos e a sociologia (que o autor chama de Ciências da Cultura) e permite, em razão do rigor de seus métodos de pesquisa, a compreensão da ação social como uma expressão da vida cultural e, portanto, possuem um estatuto científico distinto das ciências da natureza, como pensava Durkheim.

Max Weber nos convida a buscar um patamar de ciência que se paute noutro modelo que não o das ciências naturais e assim superar a visão individualista e compreender as intenções e os significados sociais através da ação, reflexão e regularidade do social. Para ele, a ciência social difere das ciências da natureza porque a ação humana, dotada de sentido, é o objeto do estudo da sociologia.

Os motivos e as finalidades das ações sociais constituem uma tipologia idealmente construída (ação social afetiva, ação social tradicional, ação social racional com vista a meios e ação social racional com vista a fins determinados), que mais do que explicadas necessitam ser compreendidas. Os dois últimos tipos, as ações racionais são os objetos preferenciais do estudo da sociologia ao exigirem o processo hermenêutico da busca sistemática de motivações o que pressupõe empatia, analogia, reflexões. Troca-se a indagação da causa pela do motivo.

Ao tipificar a "dominação" Weber abre um vasto caminho para a compreensão da educação. Lugar da tradição que se legitima nas ações de domínio quer nas ações providas de lideranças carismáticas (as que sustentam nos motivos da emoção e dos sentimentos), ou de tradição familiar (na preservação do nome), na continuidade nos postos sociais ocupados pelos mesmos grupos familiares, na manutenção de costumes de qualquer origem, mas inquestionavelmente hierárquicos e discriminatórios.

Mesmo na permanência, o poder de educar fica condicionado a reproduzir o conhecido; a dominação legal sustenta a possibilidade de compreensão dos sentidos e os motivos de manter a dominação através de formas racionais.

A compreensão sociológica recupera o sentido da realidade e recupera, também, a contradição entre o descrito e o sentido.

Que implicações para a educação trazem tais pressupostos?

Examinemos o exemplo de um professor em sala de aula quando registra a presença dos alunos (o faz por tradição), quando usa a chamada oral, uma vez que este é o costume; age afetivamente quando manifesta raiva ou satisfação, determinada por fatores externos, não planejados e não ao sabor do controle direto.

Promove ações que podem ser submetidas à localização de suas causas, pois são ações particulares, idiossincráticas. Já as ações racionais "orientadas segundo fins", porque calculadas, sustentam a ação educativa na organização, sequência e execução de conteúdos, materiais, atividades e seleção de recursos – permitem identificar um sentido da ação que não é particular ou pontual, mas corresponde a um motivo que faz sentido para o momento e o lugar onde ocorrem, tornando-a uma ação inteligível.

O professor e os alunos podem se reconhecer como mentes racionais, extrair um sentido das ações orientadas e calculadas para uma finalidade (ensinar-aprender, promover formação ou atribuir nota) podem ser racionalmente entendidas pelo sentido imanente e não por uma causa mediata ou imediata. Compreender as ações do professor e de alunos é uma das possibilidades da sociologia weberiana que se distancia da mera descrição ou postulado causal. Recupera-se o sentido da realidade educativa sem pretensão de modificá-la. Basta compreendê-la.

São numerosos os seguidores do pensamento weberiano que buscam a racionalidade moderna como base para a sociologia contemporânea e para o aperfeiçoamento das formas de organizar a sociedade. No campo da sociologia da educação as teorias weberianas contribuem com a localização dos fatores que influenciam e dão sentido aos modelos de controle dos sistemas educativos, ao mesmo tempo que reforçam as dimensões da meritocracia tão fortemente impregnado nas teorias pedagógicas tradicionais.

As ações do cientista social são fundamentais para a compreensão da sociedade que ele investiga e que a realidade humana não é uma coisa – ou um fato – em si mesma, mas depende de quem a investiga, ou seja, os pesquisadores, que como os demais seres humanos compreendem o mundo pelo seu sistema de valores. Weber considerava que a pesquisa científica parte de uma dimensão subjetiva do pesquisador, mas que tal condição não destruía a objetividade da ciência. Para o autor, o valor cognitivo da ciência social reside na sua capacidade de controlar a pesquisa através de métodos sistemáticos e padronizados de investigação. O ponto de partida pode ser subjetivo, mas seu ponto de chegada – os resultados das pesquisas – deverão ser rigorosamente objetivos.

A subjetivação das ciências sociais está presente desde o momento em que o sociólogo escolhe seu tema de estudo, a parte da sociedade que pretende compreender. Os estudos de Weber não tratam, como os estudos de Durkheim e de Marx, da compreensão da totalidade, mas da interação entre as partes e, mesmo estas não podem ser compreendidas ao mesmo tempo, especialmente porque a ação humana gera, continuamente, fluxos de transformação e processos de conservação. Para superar os limites que poderiam advir da subjetividade do cientista social na compreensão do social, comprometendo o conhecimento da realidade, Weber propõe que o pesquisador considere não os seus valores pessoais, mas especialmente a racionalidade e os valores que atores sociais expressam em suas ações.

Para poder construir uma dimensão universal de seus referenciais teóricos, Weber propôs um referencial de análise que denominou de “tipo ideal”. Trata-se de uma elaboração teórica feita a partir da análise sistemática de diferentes casos particulares que podem servir de modelo para a compreensão da realidade social. O “tipo ideal”, como a própria designação sugere, é uma construção do pesquisador que, através da comparação entre semelhanças e diferenças, de diversas situações permite a aproximação do conhecimento sistematizado com a realidade social.

A ação dos seres humanos é o que leva a interação dos indivíduos e, quanto mais distintos são seus interesses, mais complexa se torna a sociedade, ampliando os espaços

de conflito que contrapõem setores sociais passando a exigir a definição de regras e de modelos de regulação que torne racional e possível a convivência e o funcionamento orgânico de cada um dos componentes do todo. O sistema educacional, segundo o autor, é o modo de preparar os indivíduos para exercer funções que a sociedade racionalizada e complexa impõe e, ao mesmo tempo, oferece para determinados tipos de seres humanos.

A educação, como uma instituição fundamental para o funcionamento da sociedade assume dois tipos ideais: a) preparar os educandos para ocupar um lugar na sociedade estabelecendo uma formação moral sólida; b) transmitir valores universais e especializados, estes últimos de caráter utilitário. A partir desta última dimensão, o sistema educacional deve ser racionalizado e voltado para a formação de quadros para o funcionamento das normas sociais do direito formal e os educandos preparados para as funções exigidas pelo Estado e pelas empresas do sistema econômico.

O primeiro tipo, considerado "ideal" de educação, é o da educação humanista, chamado por Weber de "pedagogia do cultivo". Ela tem como objetivo educar os homens cultos tornando-os aptos para viver junto aos setores sociais de onde provêm e onde vivem, na qual suas ações devem produzir comportamentos reflexivos – próprios de cada indivíduo – e práticas sociais coletivas fundadas nas relações com o outro. Tal pedagogia prepararia o homem culto, tornando-o capaz de, moralmente íntegro, – de forma carismática – ser um modelo de comportamento e ação. Própria da antiguidade e do medievalismo tal "tipo" de educação não poderia ser para todos sendo reservada somente para alguns.

O segundo tipo ideal de educação corresponde às observações feitas por Weber sobre o sistema de ensino do início do século XX. Para o autor, com o desenvolvimento do capitalismo, a educação deixou de ter como objetivo o desenvolvimento de talentos individuais voltando-se para à transmissão de valores formais e de conhecimentos sistematizados, orientados para formar funcionários e trabalhadores aptos a desenvolver os modelos de educação do sistema capitalista. Especialmente com o desenvolvimento do Estado – no campo político – e das grandes empresas – no

campo econômico – o sistema educativo passou a ter como finalidade a formação de profissionais.

Neste modelo de sociedade desapareceriam as possibilidades de transformação de cunho revolucionário prevista por Marx, bem como as transformações sociais, inerentes ao capitalismo, impediriam uma pedagogia voltada para a manutenção das velhas ordens sociais, como pretendia Durkheim. A educação, na compreensão de Weber, deveria possibilitar, a cada indivíduo, uma formação sólida a ponto de permitir a cada um ocupar um lugar social que lhe permitisse ascensão social e dignidade pessoal. Assim, a pedagogia do treinamento e da utilidade evitaria, ao mesmo tempo, produzir aspirações infundadas e preocupações com questões humanistas como as questões do bem-estar coletivo, as aspirações de liberdade, e as utopias de justiça social inerentes ao pensamento da igualdade.

O desencanto com a sociedade revelado por Weber, em suas análises e em suas obras, passará a fazer parte dos referenciais teóricos da sociologia da educação do século XX.

Nos próximos capítulos, os conceitos de cidadania, democracia, cultura, gênero, raça, direitos humanos aprofundam e ampliam os elementos que permitem compreender o significado de uma educação sistematizada, através da qual as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento mediante o compartilhar de experiências diárias e de sua relação com o meio ambiente.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

CAPÍTULO 2

A Sociologia da Educação em Tempos Mutantes

Solon Eduardo Annes Viola

Thiago Vieira Pires

Introdução

Como vimos no capítulo anterior, Max Weber já havia demonstrado que o funcionamento do Estado e da sociedade das primeiras décadas século XX estava intimamente vinculado ao funcionamento da burocracia e de seu poder de controle. Vimos também que, para o autor, a sociedade do nascente século demonstrava um intenso desencanto pelas ações coletivas e que as alternativas possíveis seriam de ordem individual.

Seja pelo “desencanto” weberiano ou por questões de ordem econômica social e política, o século XX se constituiu em um século de violência única e inimaginável; não só em razão da I e II Guerras Mundiais – 1914-1918 e 1939-1945, respectivamente –, mas de conflitos bélicos permanentes que contaram com o uso de armas de destruição em massa. Alguns exemplos são as bombas nucleares lançadas sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki pela força aérea estadunidense durante a Guerra do Vietnã; ou ainda, as bombas de Napalm¹, usadas não só no Vietnã, mas também na Coreia.

Os avanços da tecnologia permitiram mudanças radicais não só nas relações econômicas e nos modos de produção, mas também na própria organização sociopolítica que resultou, por um lado, nas primeiras experiências socialistas

¹ O napalm é um agente químico que misturado a outras substâncias inflamáveis cria uma reação onde o resultado é um “líquido incendiário” superadeguente. No Vietnã foi utilizado em Lança-chamas e em bombas incendiárias.

e, por outro, nas aventuras de extermínio do nazismo e do fascismo nas décadas de 1930-1940, que conduziram o mundo à II Guerra Mundial. Essas duas últimas experiências foram sentidas – mesmo que sobre outro nome e sobre outra ótica – também na América Latina, no terrorismo de Estado perpetuado pelas ditaduras militares que tomaram o continente durante as décadas de 1960 a 1990.

Mas o século XX não foi marcado apenas por guerras – apesar de terem sido contabilizadas oficialmente mais de 76 guerras declaradas apenas nas décadas de 1980/1990. Foi também durante o século XX que ocorreu a expansão dos meios de comunicação de massa. Um exemplo é a invenção do cinema, que inicialmente se caracterizava como um meio de produção, transformação e manifestação da arte, mas logo passou a simbolizar uma indústria cultural que criou padrões de comportamento e de consumo. Foi, também, o século de uma radical transformação dos conceitos das ciências da natureza, especialmente a partir da formulação da teoria da relatividade de Albert Einstein e da consolidação das teorias de Sigmund Freud e seus seguidores, que fortaleceram a psicanálise como uma ciência em busca da compreensão da psique humana – busca que provocou profundas transformações nas chamadas ciências humanas.

Neste movimentado século XX, a Sociologia da Educação buscou responder à essas transformações com revisões teóricas de alguns conceitos como, por exemplo: os de classe social e mundo do trabalho; os de sujeitos sociais e os novos papéis de raça, etnia e gênero; os de estruturas sociais e o papel dos indivíduos nas lutas por um mundo de paz e em defesa dos direitos humanos. Ao mesmo tempo em que revisou, precisou produzir novos conceitos, entre os quais: o conceito de cultura e indústria cultural; o de meio ambiente e natureza, entre outros.

Como se pode ver, uma vez afirmada como um campo das Ciências Sociais, a Sociologia da Educação ampliou significativamente sua área de abrangência teórica. Neste capítulo abordaremos as ideias e teorias de alguns sociólogos que contribuíram – e ainda contribuem – para o pensar, o ser e o agir em sociedade.

Antonio Gramsci e a Educação para a Emancipação

Herdeiro do pensamento de Marx, Gramsci viveu na Itália na primeira metade do século XX (1891-1937). Neste período escreveu em jornais italianos, participou da vida política, sendo eleito para o Parlamento italiano e, devido as suas posições socialistas, foi preso pelo regime fascista comandado por Benito Mussolini. Seus escritos sobre educação estão publicados, especialmente, em uma obra chamada "Cartas do Cárcere". O livro, organizado em fragmentos, traz o pensamento, as críticas e os projetos do autor para a sociedade de seu tempo.

Segundo Gramsci, a educação italiana estava limitada a dois modelos distintos, ambos voltados para uma pequena parcela da população, impossibilitando o acesso da maioria ao sistema público de ensino. O primeiro modelo era a reprodução de um humanismo herdado da Idade Média e caracterizado por um currículo de forte cunho moral e religioso. O segundo modelo baseava-se em uma proposta utilitarista e pragmática típica das escolas profissionalizantes, reduzindo o conhecimento à formação de trabalhadores para a economia industrial do norte italiano e para compor a burocracia do Estado. Tanto o primeiro como o segundo modelo preservavam práticas pedagógicas disciplinadoras e estruturadas desde um currículo que não considerava os saberes da vida cotidiana dos educandos.

Em contraposição a este modelo, Gramsci propunha uma pedagogia capaz de ultrapassar os limites do conhecimento formal das disciplinas, constituindo-se a partir de um currículo humanista capaz de respeitar os saberes próprios do senso comum para, a partir dele, universalizar o conhecimento, ampliar a cultura da população e possibilitar tanto aos indivíduos como aos grupos e classes sociais "[...] uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a disciplina e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas" (GRAMSCI, 2001, p. 38). Para Gramsci, a educação deveria não só formar trabalhadores competentes, mas também cidadãos participantes aptos a decidir sobre os rumos da sociedade.

Esta proposta de autonomia constitui um modelo pedagógico orientado para a possibilidade dos educandos apropriarem-se do conhecimento formal não mais para reproduzir os saberes dominantes, mas, ao contrário, para se

tornarem sujeitos de seu próprio destino, refazendo cotidianamente o senso comum e dele extraíndo uma consciência não ingênua de si mesmo e da sociedade na qual vivem e, assim, refazer a cultura da sociedade para modificar as relações sociais limitadoras da autonomia.

Assim, a ação pedagógica é compreendida como um espaço de disputa política na qual o senso comum e a ciência convivem formando intelectuais capazes de pensar e orientar a própria vida, de modo a que os educandos possam avançar sobre a cultura do cotidiano, projetando conflitos pela hegemonia política e econômica da sociedade.

As críticas feitas por Gramsci às primeiras escolas humanistas e tradicionais e às escolas utilitaristas e pragmáticas da república italiana não se restringem somente ao conteúdo pedagógico destas instituições, mas também ao seu caráter elitista que representa a exclusão dos trabalhadores do saber sistematizado pela escola. Como contraponto a tal sistema, Gramsci propõe um único modelo de escola para todos – a escola unitária – que teria uma dimensão formativa voltada para um equilíbrio entre a formação do trabalho manual e industrial. Tal modelo de escola deveria ter um caráter formativo e buscaria desenvolver aprendizagens equilibradas abrangendo tanto a formação para o trabalho como a intelectual e política (MANACORDA, 1977). A escola deveria de ser pública e de acesso universal, de modo a que cada setor ou classe social tivesse condição de formar seus intelectuais e possibilitar uma condição de igualdade nas lutas pela hegemonia cultural e política.

Para o pensador italiano, o acesso à escola deveria ser um direito de todos, com um currículo universal e um mesmo projeto pedagógico voltado para a emancipação, não só individual, mas de todas as classes e grupos, especialmente os setores socialmente oprimidos. Assim, o sistema de ensino, formando educandos emancipados e autônomos, contribuiria para a construção de uma sociedade socialmente mais justa e igualitária.

Pierre Bourdieu: O Capital Cultural e a Reprodução Social

Se Gramsci considerava possível uma escola universal capaz de contribuir com a formação da consciência política

das classes trabalhadoras, Pierre Bourdieu (1930-2002) revisa tais conceitos e compreende o modelo educativo europeu como uma estrutura que reproduz – através do sistema de ensino – o modelo social dominante de cada período histórico. Bourdieu argumenta, a partir de pesquisas empíricas sobre o sistema educacional europeu – mas especialmente francês –, que em uma sociedade de classes o sistema de ensino reproduz diferentes modelos de escola – estruturalmente organizado – para que em cada uma das classes sociais vigore um modelo pedagógico e um tipo de currículo específico destinado a preparar as novas gerações para reproduzir os padrões culturais existentes, ou seja, o modelo de ensino reforçaria a desigualdade existente entre as classes sociais, fazendo com que a dominação de classe se reproduzisse de forma contínua.

Ao problematizar os limites de transformação social através da escola, Bourdieu recolocou em discussão o pensamento de Émile Durkheim, como vimos no capítulo 1. Mas, ao contrário de Durkheim, Bourdieu observa que a imposição do conhecimento formal, feita através dos currículos escolares pela cultura dominante sobre as demais culturas, é um ato de violência simbólica para impor a reprodução das relações sociais de dominação das formas de poder e das normas de funcionamento da sociedade.

No livro “Os herdeiros”, escrito com a colaboração de Jean Carlos Passeron, Bourdieu demonstra que o sistema de ensino objetiva a manutenção da dominação e da preservação dos privilégios de classe decorrentes da estrutura do capitalismo. A forma de organização do sistema de ensino, o currículo, a verticalização do ato pedagógico constituem-se como uma estrutura de dominação imposta arbitrariamente sobre os educandos, reduzindo as possibilidades de emancipação e de autonomia propostos por Marx e Gramsci.

A arbitrariedade cultural exercida nas relações pedagógicas serviria para inculcar normas e valores das classes dominantes para as demais classes, o que pressupõe a existência de uma “autoridade pedagógica” capaz de normalizar a dominação da cultura dominante sobre os diferentes níveis de educação de modo a reproduzir, indefinidamente, as estruturas sociais.

No universo teórico de Bourdieu, ao contrário, a reprodução projetada para o sistema de ensino demonstra o interesse da reprodução dos privilégios sociais e por essa razão se orienta para o controle, através da "violência simbólica", das práticas culturais dos setores não dominantes. A imposição cultural baseada no controle social provocaria, segundo Bourdieu, um desequilíbrio entre o conhecimento sistematizado e aquele que é ensinado para os educandos vindos das classes sociais que não as da elite, reduzindo o ato pedagógico a inculcação de valores morais e normas comportamentais das quais resultaria uma interiorização da cultura dominante, formando *habitus* culturais mesmo entre os educandos oriundos dos setores dominados. Assim, a noção de *habitus* se refere à incorporação de uma determinada estrutura social pelos indivíduos, influenciando em seu modo de sentir, pensar e agir, de tal forma que se inclinam a confirmá-la e reproduzi-la, mesmo que nem sempre de modo consciente.

Ao introjetar os valores e as normas comportamentais dos setores dominantes os educandos estariam aptos para, mesmo depois do período escolar, reproduzir e transmitir tais valores ao longo de suas vidas. Para Bourdieu, todo e qualquer sistema de ensino, uma vez institucionalizado, tem como objetivo impor as formas sociais dominantes aos demais setores da sociedade de modo a criar "*habitus*" que se reproduzam de geração em geração.

A constatação feita por Bourdieu sobre o papel reprodutivista do projeto escolar-educativo como reproduzidor da cultura dominante e da desigualdade social que ele contempla como consequência de um modelo econômico e social desigual e excludente não deixa de apontar que as contradições presentes na sociedade capitalista se fazem presentes, também, no interior do próprio sistema de ensino. A desigualdade que se manifesta pelo universo cultural exigido pelo sistema de ensino, chamado por Bourdieu de *capital cultural*, muitas vezes é distinto do *capital cultural* de cada educando, notadamente daqueles que não pertencem às classes dominantes.

Mesmo que a escola busque reproduzir os valores dominantes ela não deixa de reproduzir, também, os conflitos presentes no interior de cada sociedade, como afirma Bernard Charlot (aluno de Bourdieu) no livro "Relação com o

saber, formação de professores e globalização”, e também como destaca Paulo Freire na obra “Medo e ousadia: o cotidiano do professor”, ao salientar que a escola não se modifica sem a modificação da sociedade, mas a sociedade também não se transforma sem a ação educativa da escola.

Ivan Illich e uma nova forma de educar

Às críticas elaboradas por Bourdieu ao modelo de escola da sociedade capitalista, Ivan Illich (1926-2002) acrescenta novos elementos para pensar a “sociedade escolarizada”. Para Illich, o atual sistema educativo assumiu uma dimensão de tal modo burocrática, manipuladora e hierarquizada que sua função social é prioritariamente a reprodução de padrões elitistas e, por consequência, o controle da economia, tanto para possibilitar a produção (de mercadorias através da mão de obra alienada), como para incentivar o consumo compulsivo (por ser o resultado de relações de produção pautadas na alienação do trabalho). Esse panorama acaba levando os indivíduos a negação e a alienação cultural e de classe, sintoma das hierarquias sociais produzidas e reproduzidas pela escola. Estando os educandos submetidos a currículos repetitivos que são elaborados sem a sua participação, o conhecimento escolar não se torna hierarquizado, mas sim superficial e insignificante. Nas palavras de Illich:

O sistema escolar repousa sobre uma grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino. O ensino, é verdade, pode contribuir para determinadas espécies de aprendizagem, sob certas circunstâncias. Mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola. A escola se tomou, especialmente em alguns países ricos, um lugar de confinamento durante um período cada vez maior de sua vida (ILLICH, 2007, p. 17-18).

Com tal pedagogia, o sistema de ensino não só reproduz as desigualdades, como possibilita uma diferenciação meritocrática, fazendo da competição entre os educandos uma correia de transmissão para a sociedade capitalista que se retroalimenta da competição/divisão e teme a solidariedade.

Segundo Illich, muitos educandos não se adaptam aos currículos oficiais e às práticas pedagógicas, permanecendo na escola sem nada apreender até serem excluídos, sem estarem capacitados para a vida social e a inserção no mundo do trabalho (este que é criticado por Illich por ser uma das formas de alienação a que os indivíduos estão expostos). Como em Bourdieu, na análise de Illich a escola também reproduz a desigualdade social. A partir desta análise, o autor considera que a escola não cumpre a sua finalidade social específica e a sociedade será, em algum momento, obrigada a refazer as instituições educativas de modo que se torne necessário:

[...] criar entre o homem e aquilo que o rodeia novas relações que sejam fontes de educação, modificando simultaneamente as nossas reações, a ideia que fazemos do desenvolvimento, os utensílios necessários para a educação e o estilo da vida quotidiana (ILLICH, 1974, p. 6).

As novas formas propostas por Illich deveriam considerar três fatores essenciais para a aprendizagem: a capacidade de ensinar, o desejo de apreender e a divulgação de novas ideias e projetos.

Para o autor, as instituições educativas deveriam possibilitar a universalização do acesso à informação e ao conhecimento e, para isso, necessitariam romper com os currículos formais, criando redes de comunicação entre educadores e educandos, e dos próprios educandos entre si. Como se pode perceber sem muito esforço, as ideias de Illich antecipam as formas de comunicação que atualmente se autodenominam de redes sociais.

As redes educativas poderiam – em seus projetos pedagógicos – disponibilizar o conhecimento para todos. Os recursos tecnológicos e didáticos necessários para a aprendizagem devem ser disponibilizados para todos, possibilitando a aproximação entre aqueles que desejam ensinar e os que pretendem apreender. Isso pode ser feito através de pesquisas e atividades conjuntas que tratem, ao mesmo tempo, de temas universais e de questões do cotidiano. Assim, a proposta de um novo modelo de educação se constitui através de uma nova estética pedagógica, disposta a considerar que a

aprendizagem vai além da concepção arquitetônica da escola clássica à medida que a prática educativa compreende todas as dimensões da cidade e do universo sociocultural urbano.

Illich não desconhece a importância dos atuais materiais pedagógicos. A crítica que faz está mais relacionada às condições restritivas e individualista de seus usos, e da estrutura burocratizada e centralizada da escola contemporânea. A dimensão individualista reforça, pedagogicamente, práticas de competição que impossibilitam a formação de laços de solidariedade e eliminam o valor educativo do ato pedagógico.

Outra contribuição fundamental de Illich para a sociologia da educação está na noção de que os conhecimentos se fazem através da relação de troca entre aqueles que conhecem, de modo a possibilitar o encontro pedagógico e a reunião de pessoas que queiram estabelecer diálogos entre saberes específicos não limitados aos currículos formais dos sistemas de ensino. Aqui, outra vez, o autor considera indispensável a dimensão do desejo pessoal de apreender sem imposição, considerando-o mais significativo do que o ato pedagógico que coloca o educador como centro do processo de ensino. Illich diz que: "A instrução tem de partir de uma escolha pessoal" (ILLICH, 1974, p. 21).

Para o autor, o sistema de ensino não permite a partilha de conhecimentos tanto técnicos como humanistas na medida em que a especialização e o monopólio da informação são vistos como uma vantagem competitiva, e aqueles que os possuem se recusam a transmiti-lo, pois representam privilégios em relação aos outros, mesmo que estes "outros" sejam os educandos. Para que este tipo de sonegação do conhecimento não ocorra, Illich sugere a criação de centros educativos abertos, que forneçam possibilidades tanto de apreender a ler e escrever como de ter domínio de novas tecnologias. Propõe, ainda, que aquele que apreende dentro destes centros se dedique posteriormente à ensinar. Assim se formaria uma escola nova, "constituída por aqueles que teriam ganho a sua educação partilhando-a com os outros" (ILLICH, 1974, p. 40). Essa prática pedagógica formaria redes de conhecimento na qual a troca dialógica possibilitaria laços de aproximação socioeducativos, ou seja, escola e sociedade em relação de mutualidade.

O pensamento pedagógico do autor produziu profundo desconforto tanto nas instituições educativas quanto entre os educadores. Suas propostas de livre acesso aos sistemas de ensino e de reconhecimento dos interesses e dos desejos dos educandos refizeram os estudos sobre o significado dos currículos e dos conteúdos dos saberes escolares, bem como da própria escola enquanto instituição. Isso se deu de forma tão intensa que suas propostas foram consideradas revolucionárias e muitas vezes vistas com preconceitos. Tais críticas se acentuaram à medida que colocavam em risco práticas estabelecidas desde muito tempo e, não raro, voltadas para a manutenção de privilégios sociais das classes pertencentes a elite econômica. Illich considerava que “A descolarização da sociedade extinguirá inevitavelmente as distinções entre a economia, a educação e a política, sobre as quais repousam a estabilidade do mundo atual e das nações” (ILLICH, 1974, p. 62).

Alain Touraine e a Educação para a Democracia

Alain Touraine – nascido em 1925 – é professor de História, sociólogo, doutor em Letras e presidiu a Sociedade Francesa de Sociologia nos anos 1960. Foi vice-presidente da Associação Internacional de Sociologia de 1974 a 1978. Doutor Honoris Causa por universidades de vários países, tem levado ao mundo as ideias de uma sociologia inquieta e preocupada com as questões sociais, vistas pelos princípios da democracia e dos direitos humanos. Crítico do pensamento liberal, considera que a superação da atual crise do capitalismo depende de fatores como a reorganização do Estado através de uma política de distribuição de renda que garanta os direitos sociais e econômicos para, através deles, preservar os direitos civis e políticos. Defende ainda um modelo de educação capaz de produzir sujeitos sociais aptos a buscar a igualdade e respeitar a diversidade.

Seus temas preferenciais tratam da ação dos sujeitos sociais e, por esta razão, o centro de suas pesquisas são os movimentos sociais. Para Touraine, os movimentos sociais são resultado de crises da sociedade e anunciam modelos societários alternativos ao modelo dominante. Sua produção aca-

dêmica deu origem a um método de pesquisa denominado de intervenção sociológica, na medida em que possibilita uma ação junto aos movimentos, às sociedades e ao sistema de poder. Tem pesquisado e escrito acerca dos movimentos sociais em todo o mundo, particularmente na América Latina.

Em seus escritos, Touraine analisa as transformações pelas quais a sociedade moderna e industrial passou a partir das mudanças estruturais do capitalismo e da substituição gradual da sociedade industrial por outra sociedade agora pós-industrial e centrada, não no trabalho, mas no conhecimento. Em razão destas transformações, os novos movimentos sociais vão além da luta de classes próprias do movimento operário, assumindo a defesa de direitos que muitas vezes são específicos como, por exemplo, os de igualdade de gênero e de raça (veja os capítulos 2 e 3 na segunda parte deste livro).

Para Touraine, os “novos” movimentos sociais são formados por atores que emergem em razão das mudanças provocadas pela economia financeira e a exclusão social por ela provocada. Manifestam-se como sujeitos que são, ao mesmo tempo, críticos do modelo liberal e proponentes de transformações sociais voltadas para a formação de uma sociedade baseada nos princípios da igualdade, da liberdade e da solidariedade. Para o autor, os laços que unem estes movimentos possuem uma dimensão ampla e mesmo universal. Singulares, porque são baseados em identidades sociais específicas de cada setor ou grupo e, universais, na medida em que constroem projetos metasociais capazes de propor modelos contra-hegemônicos que no caso atual pressupõem a crítica da economia de mercado. Nas palavras de Touraine:

Temos que reconhecer que chegamos ao limite do possível tentando manter nosso modo de vida e nossos métodos de gestão financeira. A soma destes problemas nos situa indiscutivelmente frente a um perigo de catástrofe maior (TOURAINÉ, 2010).

Tendo dimensionado a crise para além do econômico e do ecológico, Touraine reelabora alternativas de caráter universalista

[...] já que se trata de defender o conjunto da humanidade. Apelamos aos direitos humanos contra a globalização econômica. Cada vez falamos menos de interesses e mais de direitos. Tal é a transformação principal de nossa vida social (TOURAINÉ, 2010).

Tal posição nos remete aos pressupostos do aperfeiçoamento da democracia propostas pelo autor, ou seja: o campo de enfrentamento político cívico, mas também, social e, por decorrência, econômico, que constituem a densidade democrática de cada sociedade. Touraine (1999, p. 495) considera que, para a democracia se consolidar existem quatro condições básicas:

- a) A existência de um *espaço político* específico;
- b) A separação da sociedade política, espaço de pluralismo e de diversidade dos interesses, do Estado;
- c) A presença consciente de um *princípio de igualdade* que garanta os mesmos direitos a todos os indivíduos;
- d) A existência de *grupos de interesses reconhecidos* e organizados de forma autônoma, isto é, fora da intervenção do mercado, dos partidos e do Estado, de modo que as instituições representativas correspondam aos interesses dos representáveis.

Para Touraine a democracia é, antes de tudo, o regime político que permite aos atores sociais formarem-se para agir livremente. São os seus princípios constitutivos que comandam a existência dos próprios atores sociais. Só há atores sociais se houver a combinação da consciência interiorizada de direitos pessoais e coletivos, o reconhecimento da pluralidade dos interesses e das ideias, particularmente dos conflitos entre dominantes e dominados.

O sociólogo francês insiste que não basta lutar pela igualdade de todos e de cada indivíduo, como é insuficiente garantir o princípio da diversidade. Todos podem ser sujeitos de sua cultura e atores em busca do direito de participar em um mundo internacionalizado, garantindo a sobrevivência da cultura herdada e transformada por cada sociedade. A saída da crise seria conquistar o direito de combinar sua identidade cultural com sua participação social, o que nos permitiria viver juntos como iguais e diferentes.

Touraine propõe que os sujeitos consolidem os direitos conquistados nas lutas sociais dos últimos três séculos e que busquem, junto ao Estado, os serviços que garantam uma vida digna. Dentre estes, considera indispensáveis a conquista de direitos sociais, entre eles o direito à educação. Ao mesmo tempo, localiza a urgência de superação dos padrões clássicos de formação escolar e propõe que o objetivo da educação é o de formar sujeitos capazes de se reconhecerem como sujeitos em busca de direitos universais.

Para o autor, a educação clássica se assentava em três princípios fundamentais, fortemente integrados.

O primeiro princípio era a vontade de libertar a criança dos seus particularismos e elevá-la, graças ao seu próprio trabalho e às disciplinas formadoras que lhe eram impostas, até o mundo superior da razão e do conhecimento, do domínio dos meios de raciocínio e de expressão (TOURAINÉ, 1999, p. 319).

O segundo princípio deste modelo de educação baseava-se no valor da cultura, de cada sociedade.

de dar à criança o sentido verdadeiro, do bom, do belo, de lhe mostrar modelos de ciência ou de sabedoria, de heroísmo ou santidade (TOURAINÉ, 1999, p. 319).

O terceiro princípio considerava a tradição e a elevação aos valores pessoais e coletivos que estavam “intimamente ligados à hierarquia social.” (TOURAINÉ, 1999, p. 320).

Para Touraine, da herança deste período da história da educação ainda presente na França: “[...] se usam expressões como ‘fazer os seus deveres’ ou ‘estudar uma disciplina’, sem que essas palavras remetam por isso a um sistema de educação particularmente autoritário” (TOURAINÉ, 1999, p. 320). O autor também sugere que o sistema de ensino autoritário está vinculado aos castigos físicos que foram praticados durante muito tempo, em particular para impedir que as crianças falassem a própria língua ou o seu dialeto materno. De certo modo, fica implícito que o autor admite práticas autoritárias no sistema de educação tendo em vista produzir uma dimensão de nação que precisar superar saberes regionais.

Mais do que o cientificismo produtivista próprio de uma sociedade estruturada sobre interesses dos diferentes setores que formavam a modernidade industrial, na qual os projetos societários geravam conflitos entre as classes que disputavam o controle social, a sociedade pós-industrial exige um novo modelo de ensino capaz de reconhecer a exigência de novos saberes, vinculados às novas tecnologias, e a demandas por participação e direitos individuais e coletivos. Para o autor a educação da sociedade pós-moderna exige mais do que os saberes e a dimensão cultural homogeneizadora da sociedade industrial. Sua base cultural, seu centro pedagógico de ação, deve estar orientada para o respeito e o acatamento da diversidade e ao reconhecimento do outro.

Para Touraine, as transformações ocorridas desde a segunda metade do século passado apontam para um novo modelo de educação agora orientado para a defesa de direitos e para a consolidação da democracia:

Essa evocação nos mostra a distância que separa a educação clássica de uma escola do sujeito, orientada para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das suas mudanças (TOURAINÉ, 1999, p. 321).

O que o autor considera indispensável para o sistema de ensino é a transformação da educação centrada na cultura e nos valores da sociedade em uma educação que concede importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do outro. A terceira modificação indispensável é a de corrigir as desigualdades sociais e de oportunidades atribuindo

à escola um papel ativo de democratização, levando em conta as condições particulares em que as diferentes crianças se defrontam com os mesmos problemas (TOURAINÉ, 1999, p. 323).

Nos dois próximos capítulos os leitores terão acesso a sociologia da educação latino-americana e brasileira.

Referências

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. **Les héritiers:** les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- _____. **Sociedade Desescolarizada.** Porto Alegre, RS: Ed. Deriva, 2007.
- MANACORDA, Mário. **O princípio educativo em Gramsci.** Salamanca, Espanha: Ed. Sigueme, 1977.
- TOURAINÉ, Alain. **As três crises.** Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, jan. 2010. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=28743>. Acesso em: 15 set. 2013.
- TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?:** iguais e diferentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CAPÍTULO 3

Recortes Latinoamericanos em Sociologia da Educação

Cheron Zanini Moretti

Considere este capítulo uma introdução ao tema. Além disto, o encare como uma grande interrogante e um exercício de busca por nossa latinidade. Por isso, a pergunta: existe uma *sociologia da educação latino-americana*? Faça uma lista de temas que poderiam ser abordados desde a sociologia da educação e os situe em nosso continente e, em seguida, identifique autoras e autores latino-americanos que têm se preocupado em relacionar problemas da educação com a sociedade, em diferentes períodos históricos. Este é um convite a aprendermos a nos libertar do *espelho eurocêntrico*.

Notas introdutórias: sobre a sociologia, a educação e um vulcão chamado América Latina

Há diferentes definições para a *sociologia*, assim como há diferentes compreensões sobre a *educação*. E estas variam de acordo com as nossas visões sociais de mundo¹. Sobre a primeira, algumas notas: 1) é uma ciência que produz conhecimento através de métodos; e que busca desvelar o que se encontra oculto pelas aparências dos fenômenos. Para tanto, exige uma postura crítica do/da cientista sobre este estado para desvelar o subterrâneo, a essência invisível, até que se torne um problema a ser respondido, resolvido e, sobretudo, a ser conhecido; 2) implica *curiosidade*, elemento fundante na construção do conhecimento; esta surge da necessidade de compreensão do mundo e, claro, na mo-

¹ Visão social de mundo é um conjunto estruturado de valores, representações, ideias e orientações cognitivas; estas podem ser utópicas quando têm função crítica, negativa, subversiva, ou seja, "quando apontam para uma realidade ainda não existente", conforme o filósofo (Löwy, 2005, p.14). Do contrário, são ideológicas e servem para reproduzir as lógicas dominantes.

dermidade, é motivada pela busca da razão; 3) se preocupa com a sociedade que é formada por indivíduos e coletivos, historicamente situados. Desta maneira, a sociologia preocupa-se com as interações humanas e com os produtos dela decorrentes, no movimento permanente de produção, reprodução e transformações de/em suas relações².

Já a educação pode ser compreendida como *ato do conhecimento*. De acordo com Paulo Freire (1994), a curiosidade (sobre o mundo) é uma necessidade ontológica que faz com que homens e mulheres sejam capazes de agir sobre a realidade que *está sendo* para transformá-la, consequentemente, transformando a própria curiosidade. A consciência de seu próprio *inacabamento*, o reconhecimento de *estar sendo*, é o que os tornam educáveis. Se descobrindo incompletos e inconclusos, homens e mulheres colocam-se no movimento permanente de busca que fundamenta a esperança (FREIRE, 2005). Nesta perspectiva, a educação será dialógica e dialética e o conhecimento será mediado pelo mundo. A educação é prática e teoria, nesta ordem, e possui uma importante dimensão política porque está preocupada não somente com a leitura da palavra, mas também com a leitura do mundo. Deste modo, a educação não pode ser puro treinamento, ato mecânico, mas práxis da liberdade humana.

Outra nota, agora sobre a *sociedade*: tanto na sociologia geral, como na sociologia da educação, é necessário considerar que para sobreviver é necessário consumir; e que, para consumir, é necessário produzir. E é em torno desta produção que se organiza a sociedade. Uma sociedade marcada pelas divisões sociais, sexuais e internacionais do trabalho, pela luta de classes, pela ideologia, pela hipercompetitividade, impõe uma determinada *produção de conhecimento* (Konder, 2001). A educação, nesta realidade, não poderá ser a mesma para todos e todas, uma vez que as classes possuem interesses próprios e antagônicos. Ela tanto poderá reproduzir as ideologias dominantes e sustentar as desigualdades que são próprias do sistema que as produzem ou poderá

2 Há algumas formas de pensamento sociológico que encontram respostas (ou problemas de pesquisa) nas próprias "aparências" ou superfície dos fenômenos (ou que as veem como um objeto em si mesmo); no entanto, a perspectiva que apresentamos dialoga com o materialismo histórico.

contribuir para desvelar as contradições desta sociedade e construir alternativas contra-hegemônicas, na perspectiva da classe que busca emancipar-se. Paulo Freire (2005) chamou a primeira de *educação bancária*; e a segunda de *educação libertadora*. A questão é que a sociedade seleciona, distribui, transmite e avalia o conhecimento através de ferramentas científicas como forma de controle e, também, como encobrimento da realidade social, política, econômica, cultural e ambiental existentes de acordo com seus interesses. A educação tem, portanto, papel central nisto tudo à medida que transmite as heranças culturais, os modos de vida, as próprias ideologias e forma as pessoas para o mundo do trabalho.

Em síntese, a *sociologia da educação* estabelece as relações entre a educação, em seus múltiplos sentidos e espaços, e a sociedade organizada em torno de um determinado modo de produção. As suas problemáticas são diversas e podem estar relacionadas: às reformas educacionais e às políticas sociais, ao poder e contrapoder nos espaços educativos, aos fundamentos e tendências pedagógicas, às temáticas de classe, gênero, raça e etnia, aos movimentos sociais e populares, aos modelos de desenvolvimento, entre outros.

Em especial, na América Latina, a educação ofereceu suporte relevante às jovens nações. O tempo da *emancipação* confrontou a *civilização* com a *barbárie*³ ou a *falsa erudição* com a *natureza*⁴, dependendo da visão social de mundo e dos projetos defendidos. Logo, nosso tema de estudo vai se tornando mais complexo: e este “vulcão” chamado América Latina?

3 Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), pensador e político argentino, defendeu a universalização da educação pública. Esta deveria oferecer dignidade à sociedade mediante a educação moral e o desenvolvimento das inteligências e demais faculdades humanas. De acordo com Puiggrós (2010), neste aspecto era muito coerente com a sociologia da educação que surgiu na Europa, cuja sociedade moderna implicava ter o maior número de cidadãos instruídos. Porém, Sarmiento atribuía, às raízes indígenas e mestiças, a responsabilidade pelo atraso latino-americano.

4 José Martí (1853-1895), pensador e liberador cubano, defendeu uma educação científica e técnica junto à formação ética e política do povo. Para Martí, as jovens repúblicas imitavam demais e se educavam a partir das lentes estrangeiras; por isso a sua crítica à “falsa erudição” e a defesa da mestiçagem latino-americana. Pode-se dizer que inaugurou um pensamento educativo-político que, a partir da metade do século XX, conhecemos por Educação Popular.

Tomamos emprestado de Gaudichaud (2010) a metáfora do *vulcão*. Este se caracteriza por possuir um *magma* que, em nosso continente, são as resistências que se encontram embaixo do relevo do modelo capitalista neoliberal, cuja ebulição poderá desembocar em um novo ciclo de erupções coletivas de maior amplitude. O fenômeno, em atividade, não passa despercebido uma vez que, como é próprio de um vulcão, os gases e as partículas que escapam à superfície interferem na realidade que *está sendo*. Portanto, nos atentemos a nota sobre América Latina: a adoção deste qualificativo deu-se na segunda metade do século XIX, porém a origem está no encontro hispano-americano que miscigenou racial e culturalmente os homens (sic) desta região (ZEA, 1986). A conquista e a colonização sofridas justificam a busca por uma identidade própria, sobretudo quando ameaçada duplamente: pelo colonialismo europeu e pelo imperialismo estadunidense. Independente de grandes explicações sobre esta identidade, que vão da subalternização à resistência a estes processos, o fato é que nos referimos a um complexo, cuja latinidade é “resultado de uma história e, a história é uma vida inteira” (MAURO, 1986, p. 44). América Latina é, portanto, parte de um processo histórico compreendido no encontro de forças antagônicas (colonizador/colonizado), o que implica na hegemonia do primeiro sobre o segundo, ao mesmo tempo em que se constroem alternativas contrárias a esta imposição (MORETTI; ADAMS, 2011). Muitas delas têm buscado a superação da *Modernidade* eurocentrada, esta que contraria os ideais de emancipação.

Essas primeiras notas apontam para a complexidade de questões que envolvem a busca por uma *sociologia da educação latino-americana*. Para começar, perguntamos: ela existe como tal? Afílio Boron (apud RETAMAR, 2006) se questiona por que foi esta a região no mundo, uma vez que outras também têm sido submetidas a todo tipo de exploração e dominação, que criou um pensamento emancipatório radicalizado e anti-imperialista. Vai além, observando que aqui se elaborou a teoria da dependência, que surgiu a teologia da libertação e a pedagogia do oprimido. Enfim onde o marxismo renasceu com força quando, em grande parte, os intelectuais progressistas já aceitavam a derrota desta perspectiva. Para responder a sua própria pergunta,

Boron descarta as hipóteses lineares que apontam a pobreza e a miséria como “virtudes revolucionárias”, conscientizadoras ou contestatórias. Sendo assim, o autor qualifica a nossa proximidade com os Estados Unidos como um elemento catalisador do pensamento crítico; segundo, o fato de Cuba estar resistindo a todo tipo de embargos e construindo o socialismo; terceiro, no continente os movimentos sociais estão vivos e em um processo crescente de resistências; e, por último, sustenta que a América Latina tem sido herdeira das melhores tradições do pensamento emancipatório e libertador europeu esquecidos pelos próprios intelectuais do Velho Mundo.

A busca por uma *sociologia da educação latino-americana* está inserida, portanto, neste intento de desvelar a imagem distorcida sobre o que *estamos sendo* e isto implica em pensarmos no que nos identifica. A nossa unidade continental só poderá ser encontrada nas múltiplas resistências, nestes gases e partículas que permanentemente encontram-se agitadas e, por vezes, silenciosos deste grande *vulcão*. Isto porque ainda damos as costas para a realidade que nos é comum: as feridas abertas que se chamam *colonialidade*. Esta que, por sua vez, sustenta a imposição racial/étnica como padrão de poder e atua nos planos materiais e subjetivos da existência social cotidiana e na escala societal estabelecendo hierarquias (Quijano, 2005). A *colonialidade* é um fenômeno que surge do *colonialismo*, porém se estende aos territórios das ideias e dos valores que fundam visões sociais de mundo (Moretti; Adams, 2011). Pois é neste contexto que o conhecimento também se faz um campo preferencial da luta social e política.

Para Dussel (2005), é problema fundamental da nossa identidade latino-americana a oposição à interpretação hegemônica de *Modernidade*, porque seus referentes são todos fenômenos Europeus, como: a Reforma Protestante, a Ilustração e a Revolução Francesa. A nossa *Modernidade* é *outra* e seu referente consiste na Conquista da América (1492), momento em que existimos como a “outra face”, aquela que é dominada, explorada e encoberta (Dussel, 2005). A partir deste marco, observa-se a práxis violenta a que civilização moderna nos impõe, inclusive com seus modelos educacionais.

Esta *outra face* possui desigualdades substantivas e tem presente os antagonismos de classe, de gênero e de raça/etnia. Ainda que, mais recentemente, a região venha experimentando governos considerados “progressistas”, estas desigualdades têm persistido. Se nos anos de 1980 eram 120 milhões os/as que viviam na linha da pobreza, hoje são 225 milhões. Aproximadamente 43% dos/das latino-americanos/as encontram-se nesta situação. E o analfabetismo segue sendo uma realidade na região. Trata-se de uma importante dívida social que atinge um direito humano elementar para o exercício e exigência de outros direitos. Muitos países, entre eles o Brasil, superam a taxa de 5% (considerado valor crítico, de acordo com a UNESCO e a Organização dos Estados Iberoamericanos/OEI); Guatemala, Honduras, Nicarágua e El Salvador estão entre os que apresentam os maiores índices de analfabetismo entre adultos, enquanto que se considera Argentina, Chile, Uruguai e Cuba países erradicados do analfabetismo. Uma análise mais atenta apresentará uma significativa desigualdade entre os gêneros, bem como entre os/as que vivem no meio rural e no meio urbano. Na Bolívia, por exemplo, a taxa de analfabetismo das mulheres quadruplica em relação aos homens⁵.

Para Franck Gaudichaud (2010), a realidade política no continente é mais complexa, porque o “novo ciclo político” em que vivemos apresenta uma combinação entre interesses nacionalistas, neoliberais e progressistas. Nesta combinação, o conhecimento, hegemonicamente, é um campo de transmissões de habilidades e técnicas relevantes para o funcionamento do capital. É um conhecimento útil e “mecanicisticamente compartimentado”. Por outro lado, as alternativas no campo da educação implicam compreender que o processo de aprendizado não se dá de forma contemplativa frente aos fenômenos sociais, mas em um movimento ativo da interpretação e produção do conhecimento. Com isto, podemos pensar que a *sociologia*, uma das ciências sociais, é uma importante ferramenta investigativa e interpretativa da realidade social que resulta da ação humana sobre os

5 Estes dados podem ser verificados no site do projeto de Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina (SITEAL). Disponível em: <http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/datodestacado_furosevi_ch_20101130.pdf>. Acessado em: setembro de 2013.

meios em que vive, ou seja, busca compreender os fatos e os fenômenos como constructos sociais de forma objetiva e metódica. A sociologia da educação latino-americana, sobretudo, nos ajuda a compreender que os fenômenos são qualitativamente distintos entre os países capitalistas centrais e os países dependentes da periferia e que o conhecimento tem lugar no plano estratégico mundial.

Alguns referentes da sociologia da educação para a liberdade na América Latina

A sociedade atual vive um período de convergências de crises (econômica, de representação política, ambiental, alimentar, epistemológica e social) em que as pessoas já não se enxergam nas instituições modernas e nos movimentos contestatórios tradicionais. Talvez um de nossos desafios, como professores e professoras democráticas, seja o de pensarmos e o de fazermos educação para a liberdade. Ainda que predomine a educação instrumentalizada para projetos desenvolvimentistas em nossa região, é também verdade que há uma rica produção de conhecimento e pensamento social fora dos espaços que a modernidade eurocentrada instituiu como próprios desta produção, como o das ciências sociais clássicas (Torres, 2006). Cabe lembrar que a educação, sobretudo a educação escolar, não é capaz de transformar a sociedade por si mesma. Trata-se, inegavelmente, de um importante espaço contra-hegemônico, porém nosso chamado é de que olhemos às margens, também para os espaços não formais da educação.

De nossa parte, as escolhas são politicamente situadas. Neste sentido, apresentamos alguns daqueles e daquelas que podem nos ajudar na busca de uma *sociologia da educação latino-americana* como a *outra face da modernidade*⁶.

6 Talvez o primeiro nome que tenha surgido na lista de autores e autoras que sugerimos a que fizesse no início deste capítulo seja o de Paulo Freire. Efetivamente é um referente importante, talvez o principal. As suas ideias perpassam todo este capítulo, por esta razão destacaremos algumas das características de sua práxis educativa-política quando falarmos de José Martí e Che Guevara e não o apresentamos como os/as demais, neste subcapítulo. Para a sociologia da educação no Brasil, outro referente importante é Anísio Teixeira (1900-1971), cuja vida e pensamento estiveram dedicados à democratização da educação no contexto de industrialização como proposta

Nísia Floresta (1810-1885) e a educação das mulheres⁷

Republicana, abolicionista e engajada nas lutas por direitos humanos. Nísia foi a pioneira na educação feminista no Brasil. Suas preocupações e ideias estavam relacionadas com o cotidiano brasileiro, mas principalmente com a educação oferecida às mulheres. Para ela, o progresso da sociedade tinha relação direta ao papel a elas atribuído, assim como a instrução tinha relação com o melhoramento de suas condições de vida. Fez oposição ao ensino como mercadoria diante da frequente abertura de escolas particulares, no Brasil, ao mesmo tempo em que desmistificava a visão de que as novidades em matéria de educação eram próprias da Europa. Para isso, difundia que algumas delas já eram trabalhadas nas escolas brasileiras. Nísia Floresta foi fortemente influenciada pela filosofia da Ilustração, o idealismo romântico, o utilitarismo, extrapolando a influência positivista que possuía em função das reformas sociais propostas através da educação. A nossa referência à sua sociologia se justifica a crítica que fazia a modernidade que excluía as mulheres da produção do conhecimento. Compreendia que as desigualdades entre os sexos eram socialmente produzidas estando sujeitas a mudanças. Logo, as mulheres eram tão capazes quanto os homens de fazer e ensinar as ciências (em época de afirmação destas) e, se as mulheres não ocupavam as cadeiras nas universidades era porque os homens se impuseram nestes espaços, por força da violência (Rosa, 2010). As mudanças sociais começariam pela vida privada, espaço importante para a transformação a partir das mulheres, daí a relevância da educação delas na superação da condição de desigualdade. Nísia Floresta foi uma mulher com ideias à frente de seu tempo e das suas próprias influências, já que o progresso do século XIX significava o progresso da mulher ao lado do homem.

de desenvolvimento. Teixeira defendia a ideia de que não bastavam ter escolas para todos, mas que era necessário que todos aprendessem. Estava próximo ao movimento escola novista e as ideias liberais.

7 Sugere-se a leitura: FLORESTA, Nísia. Opúsculo humanitário. São Paulo: Cortez, 1989.

Maria Lacerda de Moura (1887-1945) e a coeducação libertária⁸

A sua vertente é anarquista e claramente anticapitalista. Maria Lacerda de Moura viveu intensamente o período republicano brasileiro e as lutas por direitos das mulheres brasileiras, estando ligada ao movimento sindical operário. Como professora, via na educação uma força revolucionária, mesmo fora das escolas. Obteve certo destaque por sua luta antifascista e, devido aos seus posicionamentos críticos, foi muitas vezes combatida pelos jornais da época. Seus temas de debate eram sobre educação, direitos das mulheres e, diferente de Nísia Floresta, abordava também questões relacionadas ao amor livre. Sobre a educação, em especial a educação científica, ela considerava que este era um perfeito instrumento de liberdade, já que não considerava papel exclusivo da mulher o de procriadora. Defendia a maternidade consciente e a independência econômica. As desigualdades entre os gêneros eram, segundo ela, decorrentes da educação escolar e não escolar que se recebia. Embora muitas mulheres de seu tempo já tivessem acesso à educação formal, Maria Lacerda compreendia que a reprodução da opressão se dava através da educação sexista recebida em ambos espaços. Para ela,

o que era força vibrante para a mudança era o desejo de que houvesse a igualdade de deveres e de direitos [...]. Pelo fato de não terem acesso ao conhecimento, desenvolveram ao extremo a capacidade sensível, fazendo com que ficassem expostas mais facilmente ao controle de si mesmas (EGGERT; PACHECO, 2010, p. 202).

A educação defendida por ela era para a resistência e a liberdade, uma vez que a mulher educada se colocaria contra a exploração do homem pelo homem e chegaria a uma clarividência moral. A docência exercida por uma mulher ignorante contribuiria para perpetuar a mentira e não desenvolveria o espírito combativo. Era necessária a realização de uma coeducação, onde mulheres e homens deveriam ser educados lado a lado, como companheiros. Do contrário, considerava que "a educação feminina entre nós é tudo

8 Sugere-se a leitura: MOURA, Maria Lacerda de. A mulher é uma degenerada? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1932.

quanto quiserem, menos educação" (MOURA apud LEITE, 2005, p. 90).

José Martí (1853-1895, Cuba) e a educação libertadora em Nossa América⁹

Revolucionário cubano, poeta e ensaísta, relacionou ao projeto de liberação de Cuba um projeto de educação que cabia também às jovens repúblicas de nossa América. Pode-se atribuir a ele as raízes do que conhecemos, no século XX, por Educação Popular e que se constitui como proposta político-pedagógica que, emergindo do movimento dos setores subalternos da sociedade, procura respeitar a diversidade de saberes e o protagonismo de homens e mulheres de nossa América. Seu projeto civilizatório encontrava na mestiçagem latino-americana as qualidades necessárias para a formação de um povo digno, livre e autêntico. A educação deveria partir da própria realidade social e cultural para compreender e transformar a realidade; não deveria ser imitada, mas inventada desde a história comum indígena, negra e mestiça, do encontro do processo colonizador, tendo como referentes a sua própria história; não deveria ser uma educação que se utilizasse da memorização como artifício, mas deveria ser criativa, provisora e resolutiva em diálogo com a realidade latino-americana; deveria formar os novos governantes, mas não com as lentes míopes de elementos estrangeiros, e sim com as características e necessidades próprias das jovens nações já que o bom governante é aquele que sabe de quais elementos se constitui seu país, conhece a sua natureza e sua história. Logo, dizia que os políticos nacionais substituiriam os exóticos. Em muitos destes aspectos, podemos perceber as críticas a uma forma dominante de educação, a qual Paulo Freire chamou de educação bancária. Martí defendia uma educação para a libertação, uma educação para o seu tempo: científica, pública e popular. Seu pensamento educativo compreendia que o movimento da vida e da sociedade acompanhavam-se, assim os mestres deveriam ir onde estavam seus educandos para levar a educação científica, mas também a ternura e a superação

⁹ Sugere-se a leitura: MARTÍ, José. Nossa América. Apresentação e organização Roberto Fernández Retamar. 3ªEd. São Paulo: Hucitec, 2006.

de seus complexos de inferioridade. Não se trata, por tanto, de mera instrução, mas de educar para a vida. Assim, à frente de seu tempo, Martí discutia uma educação voltada às mulheres, entendendo que eram tão capazes na produção intelectual quanto os homens que viviam no e do espaço público. Defendia que as mulheres tivessem acesso aos cargos na administração pública e à universidade, portanto defendia uma mulher para o tempo das transformações: liberta. Além disto, dedicou-se a escrever uma revista para crianças. Sua preocupação ia além da escola: a educação era, efetivamente, um ato político.

José Carlos Mariátegui (1894-1930, Peru) e a educação socialista na América Latina¹⁰

Basicamente um autodidata, já que desde criança teve de se afastar da escola por possuir uma saúde bastante frágil. Porém, esta sua condição não o afastou dos estudos e da atuação política, sendo um intelectual orgânico. Estudou as ideias dos principais anarquistas, mas sua práxis gradualmente o levou a aproximar-se dos socialistas, ainda quando jovem jornalista. A originalidade de seu pensamento está na defesa de um socialismo latino-americano com fortes elementos indígenas e que via na educação uma importante sustentação. A crise nas universidades era compreendida como um problema estrutural, espiritual e ideológico. Logo, Mariátegui defendia a formação de Universidades Populares, cujos objetivos eram o de conscientizar ideologicamente as classes populares, de construir uma cultura revolucionária e de criar uma nova experiência intelectual dentro do proletariado (PERICÁS, 2010). Outra temática importante foi a da democratização e socialização da terra, a única condição para que o indígena pudesse superar a sua condição, não somente no Peru, mas em todo o continente. Conforme Pericás (2010), o socialista peruano se preocupará em propor escolas de autoformação, cujos métodos e conteúdos de ensino seriam controlados pelas próprias massas de populares a partir de uma progressiva educação do campesinato, feita por professores indígenas. No fundo, José Carlos Mariátegui está propondo uma educa-

¹⁰ Sugere-se a leitura: MARIÁTEGUI, José Carlos. Os professores e as novas correntes. In: PERICÁS, Luiz Bernardo. Mariátegui sobre educação. São Paulo: Xamã, 2007, p. 59-63.

ção autônoma em relação às escolas oficiais, com o propósito de mudar as estruturas sociais e educativas de seu país. Para tanto, incorporará um conceito moderno de escola que uniria trabalho manual e trabalho intelectual, distinto do ensino classista e elitista que se apoiava a modernidade transplantada. Esta educação era técnica e científica, mas separava as crianças ricas das de origens camponesas e proletárias como forma de manter as estruturas sociais vigentes. A sua ideia de educação, nos diferentes níveis de ensino, considerava que os filhos e as filhas da classe trabalhadora teriam de compreender e sentir suas responsabilidades na construção de uma nova ordem (Pericás, 2010).

Leopoldo Zea (1912-2004) e a consciência latino-americana¹¹

Considerado um dos principais americanistas do século XX, Leopoldo Zea ocupou-se em problematizar, interpretar a história das ideias, os pensamentos políticos, religiosos e educativos da América Latina. Conforme Sidekum (2010), o filósofo mexicano não possui uma obra específica sobre a educação, tampouco sobre a sociologia da educação latino-americana. Porém, é possível identificar nas suas contribuições à educação, a começar por refleti-la a partir da realidade continental, a necessidade de superação das pedagogias domesticadas pelos longos anos de dominação colonial. Diante desta condição, Zea chama a que se tome consciência da identidade latino-americana para a criação de uma cultura não-europeia, original e autêntica afirmando as diferenças e as universalidades. Podemos dizer que se aproxima das ideias martianas quando questiona sobre a possibilidade de participarmos da cultura ocidental, sem sermos puramente imitativos, ou seja, defende a autenticidade de nossa consciência na medida em que experimentamos a marginalidade histórica e cultural em relação ao mundo ocidental moderno. A sua crítica à esta modernidade se estende ao liberalismo por ela sustentada. Considerava que as ideias de liberdade com as de progresso legitimavam o domínio e a expansão colonial como se fosse desenvolvimento. Como resultado disto, os latino-americanos estavam condenados à escravidão e à negação de sua identidade.

11 Sugere-se a leitura: ZEA, Leopoldo. La filosofía como compromiso de la liberación. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1991.

Em Educação e cultura para integração na liberdade (1993), Zea faz um interessante diálogo com as principais teses de Simón Bolívar, Libertador da América, expressas na Carta da Jamaica. Compartilhavam as ideias de que a educação nesta região era para servidão, baseada na inferioridade das raças, negando a humanidade para justificar a melhor exploração. Educados para obedecer; nunca para mandar. Bolívar denunciava a condição de subalternidade a que a imposição atribuía como o lugar a “massa de povos invertebrados” (ZEA, 1991), cuja unidade era concedida de acordo com os interesses de Portugal e Espanha. A alternativa diante da falta de experiência de autogoverno era a difícil tarefa de realizar a liberdade dos que se formaram sem ela.

Homens (sic) educados para a servidão terão de ser reeducados para a liberdade [...] não em abstrato, mas para a liberdade que faça da força que o negou força a serviço da mesma (ZEA, 1991, p. 379).

A reeducação deveria ser realizada para passar da servidão imposta à liberdade. Inspirado nas ideias de Bolívar, José Martí afirmava que um povo livre das tiranias era um povo educado; elemento também existe em Zea na medida em que convoca a tomada de consciência da identidade latino-americana fazendo da educação e da cultura os instrumentos da libertação. “Nossos povos terão de se conhecer em plenitude e, a partir deste conhecimento, atuar em conjunto para a conquista e defesa de suas iniludíveis liberdades” (ZEA, 1991, p. 383).

Florestan Fernandes (1920-1995, Brasil) e a sociologia crítica da educação¹²

Este sociólogo foi fortemente influenciado pelas práxis revolucionárias de José Martí, José Carlos Mariátegui e Ernesto Che Guevara, assim como suas ideias exercem uma importante influência sobre o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹³. A sua interpretação sobre o Brasil revela

12 Sugere-se a leitura: FERNANDES, Florestan. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo, Dominus/Edusp, 1966.

13 Em janeiro de 2005, como resultado de um grande trabalho e esforço coletivos, se inaugurou a Escola Nacional Florestan Fernandes, a escola nacional do MST. Se reconhece, com esta homenagem, o compromisso ético-político de Florestan com os oprimidos/as e a sua luta pela educação.

a formação, o desenvolvimento, as lutas e as perspectivas do povo brasileiro, permitindo uma análise crítica da sociologia até então produzida no país. A revolução social é um dos temas mais frequentes de sua vasta obra e sempre está associada aos desafios teóricos e a perspectivas práticas. No campo da educação, Florestan foi um incondicional defensor da educação pública. Sua radicalidade como professor-educador fez da sala de aula consciência do que se estava praticando, a ponto de formular conceitos significativos para o conhecimento da essência dos fenômenos educativos. Preocupava-se em formar educadores-investigadores, em suas disciplinas na universidade, o que demonstra que fez deste espaço resistência à instrumentalização utilitária do ensino superior. Sociólogo crítico e militante, compreende que a educação é objeto de análise científica, inclusive como campo de intervenção prática que de forma articulada necessitam da contribuição do sociólogo e sua colaboração com os educadores na obra de reconstrução do sistema educacional brasileiro. Cumpre, em sentido pleno, as tarefas de ensino, pesquisa e extensão. Florestan nunca se afastou da realidade latino-americana, sobretudo da brasileira, de modo que sabia dos problemas e necessidades concretas. A sua tendência político-pedagógica estava inscrita nos marcos socialistas. Esta influência esteve presente em toda sua vida militante, das campanhas e das políticas educacionais que defendeu. Sua sociologia crítica e militância partia da ideia de que os homens constituem, social e historicamente, um processo contraditório. A escola pública era, para ele, um instrumento eficaz no processo de superação do subdesenvolvimento econômico, social, político e cultural próprios da sociedade brasileira, como feridas coloniais. A educação que defendia não era para adaptação, mas para a profunda transformação social.

Orlando Fals Borda (1925-2008, Colômbia) e a sociologia comprometida com o conhecimento emancipado¹⁴

Parte da história de Fals Borda encontra-se com a de Camilo Torres Restrepo. Estiveram juntos na criação da Facul-

14 Sugere-se a leitura: FALS BORDA, Orlando. Pesquisa-ação, ciência e educação popular nos anos 90. Anais do Seminário Internacional do Conselho de Educação de Adultos da América Latina. Havana, 23-27 de jan.1995.

dade de Sociologia da Universidade Nacional da Colômbia, porém tomaram caminhos táticos distintos, no final dos anos de 1960: o sacerdote Camilo Torres vinculou-se a guerrilha, enquanto Fals Borda decidiu agregar-se ao movimento camponês, abandonando a universidade, sem desvincular-se da tarefa de pesquisador. Dirigia a sua crítica à razão moderna colonial que influenciou métodos e metodologias na produção do conhecimento. Em sua contraposição, propôs a Pesquisa-Ação Participativa que teve enraizamento nos movimentos sociais e populares, assim como em projetos políticos alternativos, como um paradigma alternativo. A sua proposta associava pesquisa social e ação política transformadora, assim como uma crítica à suposta neutralidade nas ciências sociais. A sua ciência estava comprometida com a justiça social, com a transformação através de opções éticas, políticas e pedagógicas coerentes. Baseado na constatação de que a busca por paradigmas alternativos aos dominantes nas ciências e na educação indicava que as instituições e o Estado falharam, Fals Borda sugere duas tarefas:

1) compartilhar e estudar com os pesquisadores (sic) acadêmicos a possibilidade de abrir a mente para alternativas de explicação das realidades e da ação sobre estas para transformá-las segundo ideias de justiça e de progresso; e 2) participar com os educadores (sic) do sentimento potencial de tornar-se pesquisadores eficazes da mesma realidade, para contribuir na tão grande empresa e justificar o trabalho diante da sociedade e da história (FALS BORDA, 1995, s/p).

Tarefas explicadas pelo exercício de domínio das elites sobre as massas populares que não se deu apenas pelo controle dos meios de produção material, mas também nos planos subjetivos, incluindo o poder que determina tudo aquilo que se considera como sendo conhecimento útil nas escolas, em função dos interesses particulares. Mais do que conhecer para explicar a realidade, sua proposta era por uma ciência popular, eticamente comprometida com a educação e com as lutas emancipatórias.

Ernesto Che Guevara (1928-1967, Argentina) e a sociologia como amor à humanidade¹⁵

Ainda que possa parecer estranho a muitos, porque geralmente se busca a que nossos referentes tenham uma formação específica em sociologia, as ideias do revolucionário argentino, cuja notoriedade se constituiu em sua solidariedade continental e pela luta de libertação cubana, são importantes para a sociologia da educação latino-americana. Sua pedagogia é para a revolução e se faz através do exemplo. É bastante conhecido o seu empenho em alfabetizar os guerrilheiros que faziam parte de sua coluna, assim como é conhecida a sua iniciativa de criação de escolas em regiões libertas, no início do processo revolucionário. Pericás (2010) destaca vários aspectos de seu pensamento pedagógico e educacional, entre eles: a importância da erradicação do analfabetismo; a incorporação plena das mulheres nos aspectos da vida social e política cubana; o estímulo à formação de quadros técnicos e do ensino na área de tecnologia; a defesa da educação com caráter popular; a conversão dos quartéis em escolas públicas, a defesa da Reforma Universitária dirigida a construir o novo homem e a nova mulher para a sociedade socialista; a defesa do conhecimento do trabalho pelo próprio trabalhador e a universalização das escolas, sem distinção de idade ou sexo. O papel chave da educação socialista foi acabar com o individualismo de forma que a revolução não deveria padronizar as vontades coletivas, mas colocar as capacidades individuais a serviço da revolução. Compreendia que a revolução se sustentava por um profundo amor à humanidade e que o indivíduo construindo cotidianamente seu dever social através do trabalho se forjava, como novo socialista. Isto era possível pela tensão dialética e o sacrifício, o dever moral e a necessidade revolucionária, as virtudes de caráter e a imperfeição do espírito humano (MCLAREN, 2008). Inegavelmente, a sua pedagogia associava a luta internacionalista à luta de classes. Para ele, as condições históricas objetivas e subjetivas deveriam determinar os “métodos de combate” mais apropriados, incluín-

15 Sugere-se a leitura: GUEVARA, Ernesto. Discurso na Universidade de Las Villas, a 28 de dezembro de 1959. In: textos políticos e sociais. São Paulo: Populares, 181, p. 87-90.

do a mobilização e a organização educacional das massas. Para Che Guevara, assim como para Marx, a luta educacional do proletariado carrega consigo a justificativa ético-política não só de compreensão do mundo, mas de transformação dele. Como podemos observar, este é um traço comum entre vários dos autores apresentados neste capítulo. Che e Freire compartilham da ideia que o educador revolucionário se compromete com o mundo pela práxis da transformação do conhecimento por meio da crítica epistemológica que não só examina o conteúdo, mas o método de sua produção. Educar é um ato político.

Exército Zapatista de Libertação Nacional (1994) e a educação indígena, rebelde e autônoma¹⁶

O movimento camponês e indígena de Chiapas, Estado do sudeste mexicano, que se deu a conhecer através do Exército Zapatista de Libertação Nacional, em janeiro de 1994, é herdeiro do processo revolucionário de 1910 e da ancestralidade maia. A educação rebelde, autônoma destes indígenas é uma resposta autêntica às iniciativas governamentais e dos organismos internacionais na região. Nesta sua "não-relação" com o poder de Estado, os zapatistas reforçaram o exercício do outro poder que é o poder popular e indígena através da participação direta e da construção de um sistema autônomo de educação, o Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista (SERAZ). Eles reclamam uma história que dialogue com as suas questões específicas e que seja o reflexo dos 519 anos de "resistência contra a dominação". Para tanto, incorporaram a seu programa de estudos, além das áreas de vida e meio ambiente, matemática e línguas, o ensino de história (para incluir a sua própria história enquanto exército de libertação nacional e de outros movimentos sociais) e uma área do conhecimento que denominaram de integração. Esta última surgiu da necessidade de agrupar todos os temas que consideraram necessários estudar e que não cabiam nas demais. Um exemplo disto é a inclusão das 13 demandas zapatistas (teto, terra, trabalho, saúde, alimentação, educação, independência, democracia, liberdade, justiça, cultura, informação e paz)

¹⁶ Sugere-se a leitura: MARCOS. La treceava Estela. Quinta parte: una historia. Disponível em: <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003_07_e.htm>. Acessado em: setembro de 2013.

na área de integração. A sua experiência poderá ser de singular interesse da sociologia da educação na medida em que a identificamos como uma realização cotidiana nas comunidades autônomas zapatistas, com conteúdos e metodologias próprias, com promotores e promotoras da educação indígenas, com sistemas próprios de avaliação que fogem às padronizações oferecidas pelos sistemas educativos oficiais do estado. Neste movimento social, encontramos uma experiência concreta e importante, nos dias atuais. Nela reúnem-se vários elementos apresentados nesta busca por uma sociologia da educação: a construção de uma identidade latino-americana, a dimensão política da educação no processo de libertação, autenticidade na construção de metodologias próprias, protagonismos dos sujeitos implicados nos processos, acesso à educação e, entre tantos outros que poderíamos resgatar, a participação e o direito das mulheres à produção do conhecimento, um direito assegurado pela Lei Revolucionária das Mulheres. Para o zapatismo do século XXI, a educação tem se constituído a chave de um projeto para o presente e a sua liberdade tem sido práxis.

Como pudemos começar a estudar através deste capítulo, a sociologia da educação latino-americana está sendo construída. Vários dos autores e autoras, aqui apresentados, contribuem para que compreendamos o complexo que é ser latino-americano e o quanto a educação tem sido um campo de disputas e de luta política. De um modo geral, o conjunto de suas ideias oferecem instrumentos de análise para fortalecer as disposições críticas, o senso autocrítico da prática docente e investigativa, além de confrontar a sociologia da ação contra a sociologia contemplativa da realidade que está sendo.

Referências

- BORON, Afílio A. Prólogo. In: RETAMAR, Roberto Fernández. **Pensamiento de nuestra América: autorreflexiones y propuestas**. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 9-14.
- DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 55-77.

- EGGERT, Edla; PACHECO, Joice Oliveira. Maria Lacerda de Moura e a educação libertária para as mulheres. In: STRECK, Danilo R (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana: Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 199-209.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GAUDICHAUD, Franck. **El volcán latino-americano: Izquierdas, movimientos sociales y neoliberalismo al sur del Río Bravo**. Balance de una década de luchas: 1999-2009. Paris: Edición Textuel, 2010.
- KONDER, L. Marx e a sociologia da educação. In: Tura, M. **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**. Elementos para uma análise marxista. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAURO, Frédéric. Latinidad y subdesarrollo. In: ZEA, Leopoldo. **La latinidad y su sentido en América Latina**. México: UNAM, 1986, p. 33-44.
- McLAREN, Peter. **El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogia de la revolución**. 2. ed. México: Siglo XXI Editores, 2008.
- MORETTI, Cheron Z. Subcomandante insurgente Marcos: educação rebelde, autônoma e zapatista. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana: Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 439-451.
- MORETTI, Cheron Z.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa e Educação Popular: epistemologias do sul**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011.
- PERICÁS, Luiz Bernardo. José Carlos Mariátegui: educação e cultura na construção do socialismo. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana: Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 247-257.

- _____. Che Guevara: a pedagogia da revolução. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana**: Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 393-401.
- PUIGGRÓS, Adriana. Domingo F. Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana**: Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 105-115.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.
- RETAMAR, Roberto Fernández. **Pensamiento de Nuestra América – autorreflexiones y propuestas**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.
- ROSA, Graziela Rinaldi da. Nísia Floresta e a reforma na educação no Brasil em busca da equidade de gênero. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana**: Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 89-103.
- SIDEKUN, Antônio. Leopoldo Zea: elementos para uma filosofia da educação na América Latina. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana**: Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 275-291.
- SITEAL. **Dato Destacado 18**. El analfabetismo en América Latina, una deuda social. Buenos Aires: SITEAL, nov. 2010.
- TORRES C, Alfonso. Orlando Fals Borda e a pedagogia da praxis. In:
- STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana**: Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.355-375.
- _____. Por una investigación desde el margen. In: TORRES C, Alfonso; JIMÉNEZ B, Absalán (Orgs). **La práctica educa-**

tiva en Ciencias Sociales. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2006, p. 61-79.

WEYH, Cênio Back. Florestan Fernandes: a sociologia crítica aplicada à educação. In: STRECK, Danilo R. (Org.).

Fontes da Pedagogia Latino-americana: Uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 313-327.

ZEA, Leopoldo. Educação e cultura para a integração na liberdade. In: ZEA, Leopoldo. **La filosofía como compromiso de la liberación.** Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1991, p. 377-383.

1991, p. 377-383.

_____. **La latinidad y su sentido en América Latina.** México: UNAM, 1986.

CAPÍTULO 4

Sociologia da Educação no Brasil: Uma possível Introdução

*Paulo Peixoto de Albuquerque
Carmen Lucia Bezerra Machado*

Introdução

“Quem conta um conto, aumenta um ponto”.
(Ditado popular).

A frase inicial que abre este artigo deve ser entendida como disparadora desta reflexão que, ao articular áreas de conhecimento aparentemente tão distintas – sociologia e educação – busca evidenciar uma convergência de fundo político e uma posição frente às mudanças propostas por um determinado modelo de civilização que, no Brasil, se caracteriza como centrada no mercado e politicamente liberal. Não há como hesitar: é preciso ter presente que, nas sociedades, aquilo que é visto como “natural” é apenas uma forma (histórica) de organizar um projeto educacional e por extensão a vida.

No Brasil, a sociologia da educação historicamente teve como pretensão lidar com as tensões existentes entre educação-poder-transformação, ou seja, buscou refletir sobre as diferentes dimensões e desdobramentos que a educação propõe: os dilemas éticos, políticos e epistêmicos, para além da pretensa possibilidade de oportunizar a ascensão social.

Sendo assim, se faz necessário explicitar os constructos teóricos, as balizas do pensamento sociológico de modo a compreender no espaço da educação quais foram às ênfases explicativas de um processo que é resultado de uma construção social complexa, onde coexistem realidades não lineares e paradoxais que são percebidas de modos diferentes em função dos pressupostos ideológicos de quem realiza a análise.

Por isso, este artigo busca trazer fragmentos do pensamento (a concepção de educação ou o que podemos deduzir de seus escritos sociológicos) de Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Paulo Freire, Demerval Saviani, Maria Alice Forachi, e Tomaz Tadeu da Silva.

A pretensão de relacionar pensadores tão diferenciados está na razão direta de que avançar no sentido de um maior entendimento da educação enquanto processo aberto e plural é importante na medida em que se apresentam como possibilidade de um pensar interrelativo.

Se educação pode ser a chave para uma melhor compreensão do mundo e da vida em sociedade, esta mesma educação, se não pautada pela crítica, pode ser apenas exercício lógico e redundante de transmissão/reprodução de conhecimentos que tem por resultado: indivíduos "adequados" a um modo de produção, a fazer parte de um grupo que reproduz conexões históricas e a manutenção de relações sociais de exploração produtoras de desigualdades.

Muito mais do que fazer conexões históricas ou acompanhar as sinopses apresentadas pelas mídias e/ou das respostas que derivam de experiências pessoais que podem ser balizadas pelo folclórico ou pelo bizarro, evidencia-se a necessidade de extrair da realidade elementos para um entendimento do que o social expressa.

É importante destacar que o recorte proposto se dá a partir dos seguintes elementos:

- a) que a percepção da realidade só é possível a partir dos outros onde o si mesmo está incluído;
- b) que os obstáculos (na perspectiva de Bachelard) são necessários e se apresentam como pressuposto da relatividade e de consensos provisórios;
- c) que na mudança das condutas habituais propostas pela educação estão as possibilidades para um agir diferente;
- d) que no reconhecimento dos demais como seres autônomos (diversidade) é possível brevar a deterioração a que estão submetidas algumas das dimensões mais significativas de nossa vida: trabalho, educação, direitos, ética, respeito e dignidade.

Nesse sentido, a hipótese de trabalho: articular – sociologia e educação – é muito mais do que um exercício lógico intelectual. Aponta para uma dupla exigência: 1) reconhecer que por meio da leitura sociológica do trabalho educativo emerge a possibilidade do sujeito que aprende a se reconhecer como sujeito digno e igual, apesar das diferenças econômicas ou subjetivas e da diversidade cultural; 2) e que, nas relações sociais propostas pela educação, está o germe de uma cultura de direitos que faz recuar a barbárie – exclusão social, sem o qual o indivíduo fica condenado ao desespero que o impele a recorrer à violência.

Entendemos que pensar sociologia e educação supõe a construção de consensos – ou o que Kant chama de “pensamento ampliado”; é possível quando uma reflexão não se reduz ao “pensar por si mesmo”, mas que se abre – pensa o caráter coletivo, comunitário e social.

Os pensadores apresentados foram escolhidos porque apresentam suas propostas de compreensão da educação, mas também porque apresentam a sociologia, não só como área de conhecimento singular que não fica apenas na aparência e na fragmentação dos conceitos, mas que se pretendem universais.

Ter como “moldura” analítica o pensamento destes autores permite ter presente os elementos constitutivos de um modo de ver/ser nas realidades da Educação brasileira, em movimento. Sabemos que todo recorte é uma arbitrariedade, mas este é um risco que corre todo aquele que faz escolhas, principalmente diante da riqueza de linhas de pesquisa e da pluralidade de enfoques analíticos, bem como da existência de diversos grupos de pesquisa dedicados a essas temáticas. Aliás, toda escolha não responde apenas a imperativos técnicos, pois esses respondem a uma dimensão que é política.

Na moldura histórica: Os dilemas éticos, políticos e epistêmicos daquele que ensina

A história da sociologia da educação no Brasil deve ser pensada a partir das disputas em torno dos projetos e/ou das formas de organizar o sistema educacional do país. Precisa ser pensada como uma disputa ideológica entre

defensores do ensino público e laico (de concepção francesa e republicana) e do ensino privado e religioso (de concepção europeia, e, no século XX, pró norte-americana e conservadora).

Nesta disputa, destacou-se nos anos 30 o movimento da Escola Nova, tendo por meta transformar o país, através do sistema de ensino, desde que fossem seguidos os critérios e princípios científicos no planejamento da educação. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Júlio de Mesquita, Paschoal Leme, Cecília Meireles, Delgado de Carvalho foram aqueles que firmaram o Manifesto dos Pioneiros de 1932, documento de defesa de reforma educacional que enfatizava a educação pública, gratuita e laica.

Entre os anos 1920 e 1945 a produção na área de conhecimento da sociologia da educação se caracterizou e ficou conhecida, muito mais pelo trabalho individual dos pesquisadores do que pelo trabalho desenvolvido pelas universidades. Tal fato derivava da fragilidade do ensino da sociologia nas universidades. Neste período os trabalhos clássicos de Sérgio Buarque de Holanda (Raízes do Brasil), Gilberto Freyre (Casa Grande e Senzala), Caio Prado Junior (História Econômica do Brasil, 1945) e Roberto Simonsen (História Econômica do Brasil, 1932) são redigidos e socializados.

O período de 1945-1964 traz à sociologia da educação outra dinâmica, isto é, o discurso nacional-desenvolvimentista, ao ressignificar o papel do Estado, dá ao sistema educacional um papel estratégico no rompimento com a lógica social que pautava o período sociopolítico anterior. Nele a "questão social" passa a ser fundamental e temáticas como: industrialização, urbanização, imigração, mudança social, relações raciais, partidos políticos e aspectos específicos como a institucionalização de um sistema educacional brasileiro passam a ser necessários para compreender o país e a sociedade. O contexto sóciopolítico marcadamente descontínuo e centrado em mudanças políticas, tem seus desdobramentos neste pensar.

O período que vai de 1964 a 1979 pode ser caracterizado como sendo aquele em que o pensar foi estrangido, não só pelo controle da liberdade acadêmica das universidades, na cassação ou aposentadorias compulsórias de inúmeros professores universitários, mas pelo esvaziamento do

espaço acadêmico como lugar privilegiado para se pensar educação e sua relação com a política.

É somente na década de 1980, com a redemocratização do país, que pouco a pouco a temática da sociologia e da educação passam a materializar-se nos trabalhos dos docentes, dissertações e teses sobre as diversas interfaces entre educação e sociologia. Nesse sentido, o GT Educação e Sociedade da ANPOCS, criado na década de 1980, não só permitiu a visibilidade desta temática como também garantiu um espaço de legitimidade junto aos cientistas sociais.

Situar este contexto histórico permite avançar para uma maior compreensão deste movimento e apresentamos a seguir alguns autores que foram fundamentais para pensar uma sociologia da educação brasileira.

Anísio Spínola Teixeira (Caetité, 12/07/1900 – Rio de Janeiro, 11/03/1971)

Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932, defende a educação integral, organiza a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento do pessoal do Ensino Superior), com o objetivo de tornar esse órgão o responsável pelas pesquisas e estudos que assegurariam a fundamentação científica da política educacional do Estado brasileiro e no Ministério de Educação e Cultura – MEC. No projeto este órgão teria por objetivos: fomentar as ciências sociais, ainda incipientes no país e proporcionar aos cientistas sociais condições para a análise e estudo dos problemas educacionais. Como coordenador do INEP objetivou *fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil*, de 1952 a 1962. Foi fundamental para que a sociologia da educação ganhe outro estatuto junto aos professores em sua formação como aos pesquisadores.

Fernando de Azevedo (São Gonçalo do Sapucaí, 02/04/1894 – São Paulo, 18/09/1974)

Um dos idealizadores do ensino público e laico no Brasil, sua concepção de educação pautava-se no pensamento liberal-democrático na educação, em defesa de uma escola pública para todos, com o objetivo de alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios.

Sua sociologia buscava analisar a realidade a partir da história do Brasil e nela identificar as formas de pensar dos grupos e classes sociais brasileiras, as relações e a organização da sociedade, bem como questionamentos a respeito do modelo de capitalismo dependente que se instalara no Brasil.

Florestan Fernandes (São Paulo, 22/07/1920 – São Paulo, 10/08/1995)

Para Florestan Fernandes a discussão da educação no Brasil se apresenta como um "dilema nacional", que deve ser pensado, conjuntamente, com todo o processo acelerado do desenvolvimento democrático nesse período do país. Com os sistemas escolares já institucionalizados e a implementação curricular e pedagógica de diferentes formas de ensino, uma das preocupações desse autor passa a ser a reflexão do papel do cientista social ou sociólogo na educação e qual a necessidade da sociologia.

Ao analisar a educação brasileira, Florestan Fernandes (1966) compreende que ela se mantém como um privilégio social e como um fator estático e neutro, que não beneficia o desenvolvimento democrático do país. Para ele, povos modernos tem no desenvolvimento da educação escolarizada e, em sua organização, uma das ferramentas necessárias para o seu crescimento.

A ciência e a tecnologia científica revolucionaram, por sua vez, as bases materiais e morais da existência humana. Elevaram, simultaneamente, o padrão de conforto e o nível de aspiração do homem, fixando alvos completamente novos para o processo educacional. [...] Por isso, os influxos da ciência e da tecnologia científica sobre a educação parecem mais profundos. Ambas requerem um complexo tipo de ensino, que ajuste os processos educacionais à natureza do pensamento científico e às funções da ciência e da tecnologia científica no mundo em que vivemos. Isso equivale a dizer que elas apelam para uma filosofia da educação com um padrão de humanismo próprio (FERNANDES, 1966, p. 102).

Um dos pressupostos básicos do seu pensar enfatiza o agir docente ou o projeto político pedagógico. Segundo ele, deve haver uma percepção clara da diferença de objetivos entre pesquisa (fazer crescer o saber) e ensino (fazer crescer

o aluno), assim como da natureza propriamente pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem. Tal percepção implica na explicitação dos dilemas ético, político e epistêmicos que tencionam o fazer daquele que ensina, pois educar é muito mais do que impor a organização dos conteúdos.

A educação, para Fernandes (1996), apresenta-se como um processo que visa à transformação interna dos sujeitos pela incorporação de elementos que não são dados naturalmente e nem adquiridos espontaneamente, mas que, uma vez incorporados pela mediação da ação educativa, passam a operar como se fossem naturais. Nesta perspectiva educação pode ser compreendida como uma segunda natureza construída sobre a base da primeira natureza transmitida por códigos genéticos e pela tradição espontânea. Esta segunda natureza construída e/ou proposta pela educação não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'. Trata-se, sobretudo, de difundir criticamente as verdades já descobertas.

Assim sendo, ao socializar o conhecimento pela educação, se evidencia a responsabilidade social, o compromisso educativo que busca através da prática educativa, da produção científica, da militância transformar o social a fim de dar conta dos dilemas de ordem intelectual e moral da sociedade brasileira.

O professor em sala de aula necessita estar atento não apenas a ensinar sua disciplina, mas também a entender como os espaços educativos formais (escola) participam da formação dos alunos para a sua inserção no meio social. Assim, a educação não se faz apenas nos espaços escolares, mas a partir do conhecimento de todos os fatores sociais que constituem e consolidam nas salas de aulas um modo de ver o mundo e a vida.

Octavio Ianni (Itu, 13/10/1926 – São Paulo, 4/04/2004)

Para este pensador a compreensão das relações entre sociedade civil e Estado só é possível a partir da questão social; faz uma análise histórica do processo de construção da questão social brasileira e sugere que uma compreensão ampliada do tema só é possível quando os aspectos econômicos, políticos e sociais são examinados. Na sua análise da

realidade brasileira, aponta a existência de dois Brasis: um arcaico, lento, atrasado, com uma economia de subsistência, rural, entre outras características, e outro, moderno, veloz, tecnológico, industrializado. Paradoxalmente estes dois Brasis não se excluem, pelo contrário, necessitam um do outro para a continuidade das relações intrínsecas. Sua análise reforça que está na questão social e de suas manifestações a possibilidade de transformar as distâncias entre os "segmentos" ou camadas sociais.

Nesta ótica, os movimentos sociais são forças dinâmicas que tem a capacidade de equilibrar as relações entre Estado-Sociedade-Capital. Sindicatos, partidos são as organizações que na sociedade tem a possibilidade para ressignificar aspectos fundamentais da vida e para a convivência na sociedade – alimentação, saúde, habitação, educação, etc.

Para este autor "A luta na qual estamos engajados é de natureza política e em âmbito político, mas não é claro se o futuro será de liberdade econômica, social, individual e política" (O príncipe eletrônico, p. 12, n. 4, enero/junio 2001 Revista IFCH).

Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19/09/1921 – São Paulo, 02/05/1997)

A produção teórico metodológica de Paulo Freire pauta-se pela abordagem dialética que tem no tensionamento da realidade daquele que apreende seu ponto de arrancada e deve ser considerado como ponto fundante de um processo de aprendizagem por aquele que ensina.

Para ele,

O amanhã nem é a repetição necessária do hoje, como gostariam que fosse os dominadores, nem tampouco é algo preestabelecido. O amanhã é uma possibilidade que precisamos trabalhar e por que, sobretudo, temos de lutar para construir. (FREIRE, 2000, p. 42).

Pensar educação pressupõe a necessidade de um recorte filosófico-antropológico, ainda, que se inicie pensando "sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental

onde se sustente o processo de educação.” (FREIRE, 1979, p. 14), pois a formação de um sujeito crítico e autônomo emerge de uma abordagem histórico-cultural.

Para ele

nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto, na medida em que as lutas para a transformação social são singulares e diferenciadas em função de cada contexto e do projeto utópico de cada grupo social (FREIRE, 1981, p. 14-15).

Dermeval Saviani (Santo Antônio de Posse, 25/12/1943)

Como analista dos processos de ensino-aprendizagem e da educação sempre teve por horizonte as questões da inclusão social do educando; através dos seus escritos é possível perceber o sistema educacional no país, a partir de uma análise histórica dos fatos e que o binômio – relação e transmissão de conhecimentos – não se apresentam de forma inocente. Sua análise crítico-social e/ou histórico-crítica dos conteúdos modela um conceito de educação no qual se evidencia o lugar da escola como mediadora, exercendo destacado papel nas proposições da legislação educativa brasileira e pautando as pesquisas em nível de pós-graduação na educação brasileira até hoje.

Maria Alice Forachi (1929-1972)

Propõe que na análise dos processos de ensino-aprendizagem o lugar da escola deve ser entendido a partir de uma relação entre a educação e a estrutura social. Também é preciso identificar na sociedade (sejam elas tradicionais ou de classe) as articulações entre a educação e o desenvolvimento econômico. Segundo a autora, compreender processos que envolvam a escola implica em não reduzir a análise desta instituição aos seus aspectos internos “[...] Pelo contrário, é da maior importância compreender a dinâmica do grupo escola através das conexões que estabelece com outros sistemas sociais” (FORACCHI; PEREIRA, 1977, p. 101).

Tomaz Tadeu da Silva (Siderópolis, SC, 7/03/1948)

O pensar deste autor se desenvolve a partir do esgotamento das assim chamadas “teorias críticas”, ou daquilo

que se caracterizou por movimento crítico sobre Educação (marxismo, sociologia crítica, freireana).

Sua reflexão parte da revisão dos Estudos Culturais, do pós-estruturalismo e da pós-modernidade e busca traçar as implicações, para a teoria curricular, de uma concepção da diferença, mais no sentido filosófico, visto que os conceitos totalizantes da modernidade (saber totalizante, progresso cumulativo, sujeito racional, livre e autônomo) são inoperantes e dificultam a compreensão da realidade contemporânea. Importante destacar que o autor situa o currículo como artefato cultural complexo e que sua análise passa a ser fundamental para compreender que em educação o currículo não está desvinculado de relações sociais e de poder.

Em termos de teoria do currículo assinala o pensar em três elementos centrais a serem considerados: a questão do conhecimento e do pensamento, a questão da subjetividade e da subjetivação e a questão do poder ou da força. É relativamente a esses três elementos que teorias filosóficas de autores como Jacques Derrida e Gilles Deleuze podem nos servir de inspiração.

O “espaço de atuação” começa justamente naquele ponto em que cessam os pressupostos de estabilidade e de certeza das teorias críticas. O fim dos fundamentos não é o fim da política, mas o seu começo transformando completamente as noções de conhecimento/pensamento, de subjetividade/subjetivação, de poder/força. É aí, na intersecção desses três elementos centrais do currículo, que a teoria educacional ganha outra perspectiva, pois ao problematizar o sujeito como – ser humano – este é apresentado como resultado de uma de uma construção (teórica, social, cultural) mais complexa e não apenas na separação relativa às formas de poder/força das relações sociais.

Considerações Finais

A convergência no pensar destes autores, homens na maioria, é um constructo artificial e só pode ser feito na medida em que a sociologia da educação, como área de conhecimento, permite e possibilita o diálogo e a compreensão de que as políticas pedagógicas não se fazem no terreno do dado, do fixo, do absoluto, mas justamente no terreno do questionável, do variável, do ordinário, do imanente.

O conjunto de fragmentos ou modos de compreender até aqui organizados tem uma razão de ser: evidenciar e/ou ressignificar o conceito de educação. Como categoria analítica precisa ser compreendida na sua dupla dimensão: de imperativo normativo (a questão de que conhecimento deve ser preservado) e ético (a questão valorativa baseada em princípios e não na prescrição burocrática de documentos) e não somente nos seus aspectos de forma ou razão instrumental.

Pois se até recentemente, a sociologia da educação proporcionava um modo de compreender ao assumir a escola e o currículo como formas determinadas pelas relações sociais (no qual o conceito de cooperação entre sujeitos sociais – alunos e professores – designava um estágio da modernidade e de desenvolvimento sociocultural), hoje as mudanças, o movimento, a circulação de capitais, bens, serviços, informações impactam sobre um modo de pensar o trabalho docente proposto pela sociedade digitalizada (cultura digital) sem contudo reverter os efeitos perversos do presente que se evidencia como uma crise institucional profunda da própria sociedade atual, assim como dos processos de ensino-aprendizagem.

“Educação” é processo social, aberto, plural que se materializa no encontro do tu, aquele que aprende com o eu (aquele que ensina) e desta condição de interação social praticada por homens concretos e de maneira coletiva se constrói o conhecimento. Enquanto práxis social tem valor axiológico que vai além de um projeto econômico, na medida em que tem por finalidade a emancipação e a autonomia daquele que apreende e daquele que ensina. Juntos ensinamos e aprendemos.

Referências

COUTINHO, L. G.: A terceira revolução industrial e Tecnológica. **Economia e Sociedade 1**. Campinas, Instituto de Economia UNICAMP, 1992.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

_____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975a.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. Universidade e talento. **Revista Adusp**, n. 4, p. 8-11, out. 1995.

FORACCHI Maria Alice; PEREIRA, Luis. **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Cia Ed Nacional, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975. (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987).

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

IANNI, Octavio. A questão social. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 5, n. 1, São Paulo, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PARTE II

**TEMAS CONTEMPORÂNEOS
EM DISPUTA**

CAPÍTULO 5

Trabalho e Liberdade: Uma Convocação à Reflexão

*Paulo Peixoto de Albuquerque
Simone Silva Alves*

O homem nasceu para a felicidade e para a liberdade, entretanto é escravo e infeliz. A sociedade tem como objetivo a conservação dos seus direitos e o aperfeiçoamento do seu ser e, em todos os lugares a sociedade o degrada e o oprime. Chegou o momento de lembrá-la dos seus verdadeiros destinos: o progresso da razão humana prepararam a esta grande Revolução e é sobre vocês que é imposto o dever de acelerá-la. Até agora a arte de governar resumiu-se à arte de explorar e de submeter a maioria em proveito da minoria. Reis e aristocratas defenderam bem seus interesses. Cabe a vocês mudar a situação. Isso é, fazer os homens felizes e livres através das leis (ROBESPIERRE, 1965, p. 16).

E o trabalho é uma atividade:

Mediadora que consiste em produzir e adquirir meios particularizados apropriados a carecimentos igualmente particularizados. Pelo trabalho, o homem diferencia, por meio de procedimentos variados, o material que a natureza lhe oferece imediatamente para adaptá-los a fins múltiplos. Esta transformação efetuada pelo trabalho dá ao meio o seu valor e sua utilidade, de modo que o homem utiliza essencialmente para seu consumo os produtos do trabalho humano e dos esforços humanos (HEGEL, 1982, p. 223).

Iniciamos a reflexão a partir destes dois fragmentos, pois eles traduzem os significados que, de certo modo, marcaram a ambiguidade moderna naqueles elementos de fé na racionalidade, na ciência. São eles que sustentaram a crença modernista da mudança permanente e no desenvolvimento contínuo e progressivo das forças produtivas, ca-

bendo às empresas, às escolas e universidades fornecerem os processos socializadores e os códigos legitimadores pelos quais se continuará a compreender o fazer e a produzir o que se faz.

Este modo de compreender o trabalho (fazer e produzir) continua o mesmo e é legitimado a partir de um modelo de cultura e civilização (GIROUX, 1993). São mudanças que redefinem as relações de produção e tornam presentes a interdependência crescente das esferas econômica, política e cultural dentro das organizações (empresas). Com efeito, essas mudanças do processo produtivo se objetivam, no interior das empresas, em níveis e registros diferentes e concorrem para que este processo modernizado nas empresas seja entendido apenas como uma questão de desempenho técnico.

Entendemos que a realidade do mundo do trabalho, nos seus aspectos materiais e imateriais, apresenta-se de modo plural, podendo ser incompreendida em função dos pressupostos ideológicos de quem analisa, até porque a maneira pela qual as pessoas trabalham entendem e escapam do real, designando claramente a sua realidade utópica.

A dificuldade de entendimento desse processo, a nosso ver, dá-se pelo fato do trabalho ser analisado apenas a partir da sua perspectiva economicista, que destaca e põe em evidência a dimensão utilitária a qual salienta os aspectos financeiros e/ou técnicos, percebendo o processo de trabalho como um agenciamento (práticas) capaz de recolocar o aparelho produtivo (as empresas) no sistema econômico mais global. No entanto, na perspectiva sociopolítica, esse processo é entendido apenas como um conjunto de ações apelando à variável do racionalismo que traduz a substituição dos homens pelas máquinas.

Nossa hipótese de trabalho parte da seguinte constatação: o trabalho, enquanto processo coletivo, engendra espaços para relações sociais emancipadas e autônomas dos sujeitos sociais, na medida em que constrói outra agenda social (inclusão, sociabilidades plurais) centrada e/ou fundada na liberdade que possibilita outras formas de participação social e do controle social.

Sendo assim, faz-se necessário explicitar os constructos teóricos do trabalho que permitem compreender, no espaço

de construção social complexo, a coexistência de realidades não lineares e paradoxais, identificando quais são as que podem ser percebidas de modo totalmente diferente.

Sabemos que o conceito de trabalho não é homogêneo, podendo ser incompreendido em função dos pressupostos ideológicos de quem analisa.

Por isso, este artigo, caracterizado como teórico e exploratório, parte do pensamento de Karl Marx e de Hannah Arendt como estratégia heurística para propor uma reflexão sobre o conceito de trabalho. Pretende-se, ao relacioná-los, avançar no sentido de um maior entendimento do conceito de trabalho que precisa ser ressignificado a partir do que pode ser liberdade em um mundo globalizado.

Tal fato se deve, principalmente, porque a partir do crescimento da internacionalização da economia se percebe um duplo movimento: de um lado intensificou-se a reorganização dos fatores produtivos e os modos de gestão empresarial com a finalidade de compatibilizar a organização com padrões internacionais de qualidade e produtividade, e, de outro, perdeu-se a capacidade do “pensar sem corrimão”, isto é, do pensar livre que pouco pode fazer frente ao fundamentalismo economicista.

Fundamentalismo que se materializa no modo como as organizações adotam novas formas de gestão de trabalho, nos seus produtos e nos seus processos de produção, inovando na preocupação de se ajustar com as exigências mundiais. É lógico pensar que o uso da tecnologia tem significativas implicações nos processos de trabalho e condicionam o modo como cada um pensa e entende o trabalho.

A maneira pela qual as pessoas compreendem o trabalho designa claramente a sua realidade utópica

Marx caracteriza o trabalho como a interação do Homem com o mundo natural, isto é, o trabalho é a forma pela qual o homem se apropria da natureza a fim de satisfazer suas necessidades. Nesse processo, a atividade humana é materializada ou objetivada em valores de uso. “O processo de trabalho [...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas” (MARX, 1985, p. 153).

Os meios de produção constituem-se dos objetos e dos meios de trabalho através dos quais o trabalho se exerce (ferramentas e máquinas). Esses resultam de processos de trabalho anteriores, e seu caráter está relacionado ao grau de desenvolvimento do trabalho e às relações sociais.

Na Ideologia alemã, Marx e Engels (2002) sinalizam que o trabalho é o conjunto de processos em que o homem, por sua ação, media, regula e controla a Natureza, ou seja, o trabalho se apresenta como algo construído e não dado aprioristicamente, pois é o primeiro ato histórico de produção dos meios que permitem a satisfação destas necessidades (comer, beber, vestir-se), a produção da vida material.

Para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje, como há milhões de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida (MARX; ENGELS, 2002, p. 21).

Segundo Marx e Engels (2002), ao produzirem os seus meios de subsistência os indivíduos contraem determinadas relações sociais, independentes de suas vontades. Ou seja, os *homos*¹ são dependentes das condições materiais da sua produção. Nesse ponto de vista, os verdadeiros problemas da humanidade não são as ideias errôneas, mas as contradições sociais reais e que as ideias são consequências da realidade (MARX, 2007).

Por isso, devemos entender que trabalho, em Marx, não pode ser analisado somente segundo aspectos técnicos, por seu conteúdo material, mas deve ser analisado segundo sua forma sócio-histórica; deve ser analisado sob o aspecto social, junto com a forma valor, pois ele é a substância do valor enquanto forma social do produto do trabalho.

Trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer nas condições dadas de produção socialmente normais, e

1 Utilizaremos este termo *homo(s)*, ao longo de nosso estudo, para referir ao ser humano genérico, na intenção de não subsumir nele o gênero feminino.

com o grau social médio de habilidade e de intensidade do trabalho (MARX, 1985, p. 48).

A crítica à economia política feita por Marx apresenta o trabalho enquanto processo e como condição natural da vida que não pode ser independente das organizações sociais, pois este processo de domínio do homem sobre a natureza é um processo que deixa de ser um processo individual para ser um processo social de produção (coletivo).

É importante destacar esses elementos, porque, em Marx, a análise do processo de trabalho a partir dos seus elementos simples ou abstratos (atividade orientada para um fim, objeto de trabalho e instrumentos de trabalho) não se esteriliza, uma vez que vincula o resultado da produção àquilo que é proposto na sociedade capitalista: o objetivo final passa a ser a produção de valores de troca (reprodução e valorização do capital).

Se nas sociedades sem classes o homem estava organicamente ligado à natureza e a sua produção voltada diretamente à satisfação das necessidades da comunidade – valores de uso – agora, na sociedade capitalista, o objetivo passa a ser a produção e os valores de troca.

A liberdade nas sociedades capitalistas pressupõe algumas condições históricas: um trabalhador livre para trocar sua força de trabalho por dinheiro e a separação do homem dos meios necessários para a sua reprodução material.

Marx (1985) revela que, na sociedade capitalista, a liberdade não é apenas positiva, mas também negativa. Trata-se de uma liberdade contraditória, na qual os indivíduos aparecem como livres e não livres ao mesmo tempo.

Desta maneira, no capitalismo, o trabalhador é reduzido a mero produtor de valor de troca, o que implica a negação de sua existência natural, ou seja, significa afirmar que o trabalhador e, conseqüentemente, a sua produção estão determinados totalmente pela sociedade.

Reiterando, o conceito de trabalho, na perspectiva marxista, está subordinado ao sistema capitalista e ao propósito de reproduzir e expandir o domínio material e político da classe capitalista. Nessas condições, a maioria da população está separada dos meios de produção e de subsistência e, por conseguinte, sua única maneira de ingresso ou integração social é o trabalho assalariado.

Com diz Marx, é:

Tanto um processo de produção das condições materiais de existência da vida humana, quanto um processo que se desenvolve através de relações específicas, histórico-econômicas, de produção, o conjunto dessas mesmas relações de produção e, portanto, o processo que produz e reproduz os expoentes deste processo, suas condições materiais de existência e suas mútuas relações, isto é, sua forma econômica determinada de sociedade (MARX apud RUBIN, 1980, p. 27).

Assim, o trabalho, enquanto categoria social no capitalismo, assume certas equivalências que dão a impressão de que ele só se torna social quando é possível a troca. Dito de outro modo: torna-se social apenas quando os produtos do trabalho assumem materialmente a sua forma de mercadoria.

O fetichismo da mercadoria significa que este caráter social do trabalho não é transparente e o trabalho não é percebido como social, porque é produzido não para o consumo individual do seu produtor para a venda, é produzido para outros e é na troca que o valor se manifesta.

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como característica objetivadas nos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais dessas coisas e, por isso, [...] como uma relação social existente fora deles (MARX, 1985, p. 71).

Entretanto, para Marx, o trabalho não é só aquela atividade que favorece a transformação da natureza, mas uma atividade previamente idealizada que promove a transformação do próprio homem.

Uma aranha executa operações semelhantes à do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constrói favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que, já do início deste, existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. (MARX, 1985, p. 149-150)

Entendemos que os animais também promovem a transformação da natureza para satisfazer suas necessidades, mas o homem transforma a natureza para satisfazer necessidades socialmente determinadas e de forma previamente idealizada. A práxis dos seres humanos é previamente determinada, de forma consciente; é exatamente isso que diferencia a práxis humana.

Nesse sentido, a vida social, política e intelectual é condicionada pelo modo de produção da vida material, da mesma forma a consciência do homem é determinada pelo seu ser social, pela forma de organização social na qual o indivíduo vive. Assim, o mundo, no qual o homem vive, é um produto histórico mediado pelo trabalho.

Na radicalidade do pensar, o trabalho, o componente de liberdade da condição humana emerge...

Privilegiando o trabalho como atividade pública, plural e autônoma de deliberação e de iniciativa Hannah Arendt (2007), concorre para a distinção entre trabalho (*labor*), obra (*work*) e ação (*action*) a partir de uma variável: o tempo, isto é, da durabilidade dessas diferentes atividades humanas.

Arendt (2007) faz uma distinção entre três atividades humanas fundamentais: trabalho, fabricação e ação; a estas três atividades correspondem três condições humanas: estar vivo, pertencer ao mundo (mundanidade) e pluralidade. Considera ainda uma distinção entre duas esferas da vida humana: a esfera privada (correspondem a este espaço as atividades do trabalho e da obra) e a esfera pública (corresponde a este espaço a atividade da ação).

O trabalho que tem por equivalente – *labor, arbeit, travail* – é considerado como sendo:

A atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metodabolismo, e eventual declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas pelo trabalho para alimentar o processo da vida. A condição humana do trabalho é a própria vida (ARENDR, 2007, p. 9).

Trata-se, portanto, de uma atividade cuja única finalidade é satisfazer as necessidades básicas da vida e que não deixa nenhuma marca durável, uma vez que o seu resulta-

do desaparece com o consumo. Ao contrário, a obra ou a fabricação (*work, wek* ou *das Herstellen, l'oeuvre, l'oeuvrer*) é a atividade que corresponde à não naturalidade (ao artificialismo) da existência humana, que não está incrustada no ciclo da vida preocupado apenas pela sobrevivência a curto prazo.

O trabalho é a atividade que corresponde ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último. O trabalho produz um mundo "artificial" de coisas nitidamente diferentes de qualquer ambiente natural. Dentro de suas fronteiras, habita cada vida individual, embora a sobreviver e a transcender todas as vidas individuais. A condição do trabalho é a mundalidade (ARENDE, 2007, p. 15).

Trabalho para Hannah Arendt (2007) é uma atividade que possui um começo preciso e um fim determinado – um objeto durável – que não é consumido imediatamente, mas é utilizado para fins que não propriamente os da vida biológica. Desta maneira, a distinção entre trabalho e obra assinala uma diferença fundamental entre uma atividade que corresponde ao processo criativo humano ou uma atividade ligada à necessidade vital e à produção de bens de consumo.

Destarte, a atividade se caracteriza pela natureza transitória das coisas produzidas em função da subsistência, enquanto que aquela (de fabricação de objetos de uso) aponta para uma atividade que se constitui no reino do durável: da cultura.

E é justamente a ausência desta distinção entre trabalho e obra em Marx que permite, a partir da perspectiva Arendtiana, ressignificar o conceito de trabalho.

O trabalho produz um mundo artificial de coisas nitidamente diferentes de qualquer ambiente natural e é esta condição (humana) do trabalho – ser mundano – que transcende a todas atividades individuais na medida em que passa a ser desenvolvido na pluralidade (por homens); daí a sua relação política.

Nesse sentido, a concepção de trabalho Arendtiana passa a ser fundamental para entender de que forma trabalho e liberdade se articulam. Ao diferenciar-se de labor (na

qual o homem está sujeito aos processos da vida diária e fixamente tomado por eles e determinado pelos instrumentos e ferramentas que emprega) e trabalho enquanto processo de uma coletividade na qual os instrumentos podem assumir um caráter e uma função mais do que meramente instrumental, emerge a noção de liberdade a ser exercida no espaço público (das trocas) que exige e possibilita a criatividade.

Algumas considerações finais...

Concluimos que, ao apresentar e resgatar o conceito de trabalho, não estamos correlacionando-o ao poder subordinador do capital. Ao contrário, pensamos trabalho como processo coletivo.

Entendemos que a implementação do movimento econômico-político-ideológico neoliberal tem como orientação uma concepção de trabalho limitada e restrita à disciplina ao treino e à preparação para o mercado de trabalho, objetivando apenas a garantia de um nível mais elevado de empregabilidade².

Dessa forma, nossa finalidade é correlacionar a atividade de trabalho à liberdade e à satisfação das necessidades básicas de sobrevivência dos indivíduos, onde se priorize o reconhecimento individual e coletivo das pessoas na busca da clareza conceitual, necessária para não cairmos nas armadilhas organizadas pelo capital.

Assim, o que é paradoxal, quando se analisa o fenômeno social trabalho, é o fato de que apenas os jovens se reconhecem “livres” e que o trabalho, enquanto espaço social de materialização de modos de ser, apresenta-se como uma ficção.

Ficção porque a noção de indivíduo, que não deveria ser apenas um lastro, mas um ponto de partida, é muitas vezes a linha de chegada para explicar a percepção de um processo que é plural e coletivo (cidadão).

A apropriação da ideia de liberdade feita pelo capitalismo e pela cultura do consumo concorre para o fato da liberdade ter por equivalência a escolha entre opções disponíveis, isto é, opções disponíveis no mercado. E que somente

2 Conceito do Consenso de Washington.

as escolhas realizadas e consumidas atestam estilos de vida do indivíduo que por esse meio evidencia a sua liberdade.

Esta concepção de liberdade individual, como exercício da escolha, promove a despolitização do conceito de liberdade e do trabalho enquanto processo plural.

Ausência ou perda da consciência dos fatos políticos tem a ver com a desvinculação do ato com questões coletivas que ultrapassam o indivíduo que, naquele momento, realiza a sua escolha.

A valorização da liberdade individual (liberal) tira o problema do campo político, do embate de posições conflituosas e da luta por questões coletivas, restringindo-a à redoma da vida privada em que o isolamento dos indivíduos oferece uma sensação enganosa de segurança.

Ao abrir mão da esfera pública, discussão, conflito, disputas, perde-se a possibilidade de materializar a liberdade proposta no trabalho consciente e criativo que transforma o mundo, não de forma instrumental, mas através de processos regulatórios (leis, políticas públicas) e por isso mesmo mais democráticos.

Nesse sentido, trabalho e liberdade não são apenas inflexões possíveis, mas correlações necessárias para que um outro sentido de liberdade, diferente da liberdade como escolha individual.

É a noção de liberdade junto com o trabalho que introduz a noção de possibilidade objetiva, onde o possível não é apenas alguma coisa sentida ou percebida subjetivamente por nós, mas é, sobretudo, alguma coisa inscrita no coração das pessoas.

Mesmo porque como diz o poeta:

"A gente não quer só comida; A gente quer comida
Diversão e arte; A gente quer a vida; Como a vida
quer..." Titãs.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ENGELS, F. O papel desempenhado pelo trabalho na transição do macaco ao homem. In: Marx K.; Engels, F. **Obras Escolhidas**. v. 2. São Paulo: Alfa-Omega,

- GIROUX, Henry A. O Pós-Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HEGEL, Friedrich. Princípios da Filosofia do Direito (1821). In: **Princípios da filosofia do direito ou direito natural e ciência do Estado**. Tradução francesa de R. Derathé. Paris: Vrin, 1982, p. 223.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, v. 1, t. 1. São Paulo: Abril cultural, 1985. (Os economistas).
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.
- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ROBESPIERRE, Maximilien. Discurso na Convenção de 10.05.1793. In: ROBESPIERRE, Maximilien. **1965 Discours e rapports à la convention**. Paris, UGE 1-18.
- RUBIN, Isaak Illich. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CAPÍTULO 6

Igualdade e Diferença a partir das Questões Étnicas

Antonio H. Aguilera Urquiza

[...] as diferenças não existem em função do isolamento dos povos, mas da combinação de articular o que cada povo fez e faz dos elementos que retira do contato com outros povos (SPM, 2009).

Introdução

Nos últimos anos constatamos um verdadeiro caudal de reflexões acerca dos conceitos de *igualdade* e *diferença*. Em outros termos, poderíamos tratar de forma correlata dos conceitos de *identidade* e *diversidade*. No presente texto, nos propomos retomar esta reflexão, a partir das questões étnicas, particularmente no que diz respeito às comunidades indígenas e quilombolas no Brasil contemporâneo.

A partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil finalmente se reconhece como um país formado por imensa diversidade sociocultural. O artigo 231 do texto constitucional reconhece as particularidades das culturas indígenas: línguas, tradições e territórios. Essa diversidade se expressa pela presença de mais de 280 povos indígenas distintos, habitando centenas de aldeias localizadas em praticamente todos os estados da Federação. Vivem em cerca de 597 terras indígenas regularizadas ou em processo de regularização, totalizando 12,54% do territorial nacional. Apesar da ampla distribuição, mais de 60% da população indígena está concentrada na região da Amazônia Legal, a qual, devido ao recente e diferenciado processo de ocupação pelas frentes de expansão, possui mais de 98% das terras.

Na atualidade, os povos indígenas estão presentes em boa parte dos ecossistemas (cerrado, litoral, pantanal, floresta, entre outros), resultando em diferentes formas de in-

teração e adaptação à natureza e a diferentes modos de vida. Há povos que tem na agricultura sua principal fonte de alimentos, enquanto outros diversificam suas estratégias de sobrevivência com atividades de pesca, caça e coleta de produtos silvestres, como é o caso do povo Bororo, que vive na região leste e sul do Estado de Mato Grosso. E há também aqueles que estão inseridos na economia de mercado, seja comercializando excedentes, seja vendendo sua força de trabalho, como é o caso de grande parte da população Terena em Mato Grosso do Sul.

Ainda que não se tenha dados totalmente precisos sobre a população indígena no Brasil, é certo afirmar que eles já foram muito mais numerosos no passado. Estima-se que em 1500, quando da chegada dos europeus, a população indígena estava em torno de seis milhões de indivíduos, sofrendo, a partir de então, expressiva depopulação. E já chegaram a um patamar populacional bem inferior ao estimado no presente: na primeira metade do século passado, a população indígena teria chegado a 200.000 pessoas. Nos últimos 30 anos, revertendo a curva decrescente da população indígena, tem se registrado um aumento populacional constante, ancorado na melhoria das condições sanitárias e de assistência médica nas aldeias, na proteção e demarcação de territórios indígenas e no reconhecimento dos direitos dessas populações em manterem suas identidades e especificidades culturais, históricas e linguísticas.

Se pelo menos oficialmente esta sociodiversidade passa a ser respeitada, historicamente nem sempre foi assim. Durante quase 500 anos o Estado brasileiro, desde os tempos da Colônia, tentou homogeneizar sua população, dando ênfase nos aspectos comuns e desconsiderando a diversidade cultural e as identidades múltiplas neste imenso território.

O presente texto tratará da discussão teórica da *igualdade* e *diferença*, a partir desta diversidade étnica. No caso dos povos indígenas, o Brasil reconhece – como signatário da legislação internacional – o direito desses povos à *autodeterminação*, ou seja, o direito de determinar *livremente sua condição política e seu desenvolvimento econômico, social e cultural* (Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas, Art. 3º). Sendo assim, pode-se afirmar que:

Os povos indígenas têm o direito a conservar e fortalecer suas próprias instituições políticas, jurídicas, econômicas, sociais e culturais, mantendo ao mesmo tempo seu direito de participar plenamente, se assim o desejarem, na vida política, econômica, social e cultural do Estado (Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas, Art. 5º).

Como percebemos, a partir deste texto da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007, assinado pelo Brasil, a autodeterminação e a autonomia são direitos destes povos, assim como o reconhecimento da diversidade sociocultural. A partir de outros ordenamentos jurídicos, pode-se dizer que o mesmo acontece com as populações afro-brasileiras, quanto aos seus direitos culturais e territoriais reconhecidos nas últimas décadas.

A igualdade e a diferença

Desde a Antiguidade Clássica, a partir das concepções de Aristóteles e Platão, quando a igualdade não era universalizável aos “não cidadãos” (bárbaros, escravos, mulheres, crianças, deficientes), mas apenas aos considerados “cidadãos” (homens livres), até os dias atuais, este conceito tem suscitado muitas controvérsias teóricas, ideológicas e políticas.

Os responsáveis pela dignidade e ressignificação do conceito de igualdade, no Ocidente, foram as filosofias humanistas dos séculos XVI e XVII (em especial René Descartes), a ética cristã, o Iluminismo do século XVIII (Jean Jacques Rousseau) e o marxismo do século XIX. Entretanto, a noção de igualdade persistente na cultura ocidental está indissociavelmente ligada ao Cristianismo, o qual enxerga cada ser humano individualmente, como uma pessoa singular, diferente, mas igual perante Deus e dotado da mesma origem (Maia; FERREIRA, 2011, p. 39).

Ainda segundo as mesmas autoras, a noção de igualdade para o Cristianismo está intimamente ligada à noção de diferença: igualdade porque pela origem comum não há pessoa superior e nem inferior, e diferença porque na relação entre homem e Deus existe uma desigualdade fundamental entre criatura e Criador. E essa ideia de uma igualdade pe-

rante Deus foi ao longo do tempo sendo aperfeiçoada e codificada como igualdade perante a lei (Ibid. 2011, p. 39). No entanto, nos países ocidentais, mesmo entre aqueles que se dizem democráticos e garantem a “igualdade de todos perante a lei”, constatamos na própria estrutura da sociedade a presença de imensa diversidade: de gênero, ideológica, social, econômica, étnico racial, cultural, entre outras.

Esta diversidade, ao invés de gerar complementariedade e respeito, tem gerado historicamente as diferenças, as quais são produtos destas relações sociais assimétricas: diferenças econômicas, sociais, discriminação, preconceitos, diferenças de condições. Temos, dessa forma, uma sociedade ricamente diversificada e pobremente hierarquizada por suas diferenças produzidas.

Esta realidade assimétrica demonstra que a diversidade nunca foi de grande interesse dos Estados Nacionais no Ocidente, pois, em suas políticas públicas, sempre apostaram na homogeneização: língua, religião, legislação, entre outras. A partir deste contexto, sabemos que não basta a simples introdução de dispositivos legais para garantir a existência de uma sociedade democrática, “onde independentemente da diversidade, seria assegurado a todos a efetiva igualdade de acesso aos bens produzidos pela humanidade” (Ibid. 2011, p. 39). Assim, a discriminação se dá exatamente quando indivíduos são tratados como iguais em situações diferentes, e como diferentes, em situações iguais.

A discussão de igualdade tem trazido à cena as várias coletividades, as diversas demandas específicas dos grupos excluídos histórica e culturalmente, como as mulheres, os índios, os negros, os homossexuais, os deficientes, etc., que lutam pelo direito às diferenças como pressuposto ao direito à igualdade, ou seja, uma discriminação positiva (MAIA; FERREIRA, 2011, p. 40).

Não é difícil perceber que, em nosso país, apesar da existência de princípios legais em sintonia com os padrões internacionais, ainda subsistem profundas desigualdades sociais, culturais, econômicas, de gênero, geracional, étnicas, entre outras. Essas diferenças geradas historicamente, no contexto colonial e escravocrata, persistem em novas bases nas sociedades atuais, “naturalizando” seus efeitos e consequências.

No caso dos povos indígenas e quilombolas, essas desigualdades são veiculadas por meio do preconceito, práticas discriminatórias e conceitos de inferioridade genética e cultural.

Estudos realizados a partir da década de 1950 afirmam que as causas dos graves problemas relacionados às desigualdades sociais e as disparidades que atravessam essas desigualdades no Brasil têm profundas raízes na cultura brasileira e estão ligadas à raça e ao gênero (MAIA; FERREIRA, 2011, p. 39).

Desigualdade e racismo

Trata-se de uma prática comum na história das sociedades humanas a tendência de afirmar que o seu modo de vida é o melhor, quando comparado com o de outros povos. Até certo ponto, isto é “normal” e podemos dizer que todos os povos são, de alguma maneira, etnocêntricos, ou seja, gostamos daquilo que nos é familiar. A esta tendência damos o nome de **etnocentrismo**: um jeito de ver o mundo no qual um determinado povo (etnos) está no seu centro geográfico e moral, ponto a partir do qual todos os outros povos são medidos e avaliados (SPM, 2009, p. 191).

A partir desta prática sociocultural das sociedades humanas, há uma tendência de *naturalizar as diferenças*, sem nos atermos para a dinâmica de que as diferenças são produzidas historicamente e socialmente. Quanto maior a dessemelhança com minhas práticas culturais (costumes, tradições, valores, concepções de mundo, etc.), maior será a atribuição de características dissonantes, ou seja, maior será o estranhamento em relação a este “outro”, que pode ser um povo ou um indivíduo. Nesse contexto, a identidade e a diferença mostram-se interdependentes, como afirma Kathryn Woodward:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (WOODWARD, 2000, p. 39-40. Grifos da autora).

Durante a história das relações entre sociedades humanas, a tendência em naturalizar as diferenças não desaparece e acaba assumindo outras formas, sendo uma de-

las a do **racismo**, que é a tentativa de controlar as relações com os diferentes, dentro da própria sociedade, a partir de supostas “verdades científicas”, baseadas em teorias biológicas evolucionistas. Em outras palavras, a radicalização das diferenças leva às práticas do racismo, na tentativa de considerar o “outro” como um ser inferior, uma raça inferior à raça humana da qual este sujeito faz parte.

O que mais impressiona é que a prática do racismo, durante certo tempo, século XIX e início do século XX, foi considerada por muitos como tendo base científica, fruto de pesquisas genéticas, todas atualmente refutadas por esta mesma ciência.

No Brasil, essa maneira de tratar aqueles que eram diferentes dos europeus (índios e negros), transformou-se nas diversas formas de escravidão, quais sejam: colocar o “outro”, considerado como sendo possuidor de outra humanidade, incompleta e incapaz, a serviço da empresa colonial. Vale dizer que:

O Outro, aquele que difere, é sempre em relação à identidade. Ao se definir, o sujeito-colonizador vai se demarcando, construindo territórios, estabelecendo o que está “dentro” e o que está “fora”; o que é e o que não é, “nós” e “eles”. Vai, no cotidiano, classificando e atribuindo significados e valores, hierarquizando modos de ser e modos de viver (URQUIZA, 2012, p. 24).

Assim, o país constrói uma relação doentia, durante mais de 400 anos, com estas sociedades etnicamente diferenciadas: os indígenas, considerados incapazes para o trabalho, são dizimados quando opõem alguma resistência à ocupação de seus territórios; os negros, sumariamente escravizados, apesar das muitas tentativas de resistência, sendo os quilombolas apenas uma delas, práticas sufocadas brutalmente e apagadas da historiografia oficial.

Os povos indígenas e a história do Brasil¹

A história do povoamento indígena no Brasil é, antes de tudo, uma história de despovoamento, tendo em vista as

¹ Este item está baseado em AGUILERA URQUIZA, A. H. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL – Os caminhos de uma “guinada política e epistemológica”. In: NASCIMENTO, Claudemiro G. Versos e **Reversos da Educação**: das políticas às pedagogias alternativas. Goiânia: PUC-GO, 2010.

epidemias, as guerras intertribais e contra os não índios, os massacres, entre outros. Se for possível considerar que o total de nativos que habitavam o atual território brasileiro em 1500 era em torno de seis milhões de pessoas, conforme afirmado anteriormente, na atualidade não ultrapassa os 0,5% da população brasileira².

Despovoamento, portanto, é o primeiro grande traço da história indígena no Brasil, como de fato ocorreu em toda a América em proporções gigantescas. Destaca-se que esta longa história foi, na verdade, uma história de "mal-entendidos", em que houve pouco esforço na tentativa de conhecer e respeitar o "outro", portador da diferença, da alteridade. A tentativa dos europeus, desde o início, sempre foi a de dominar, de colocar as populações nativas a serviço do grande projeto de colonização e cristianização destas terras.

O conhecimento que temos sobre os nativos da terra foi possível graças aos registros produzidos por missionários e viajantes de várias nacionalidades que aqui aportaram, desde o século XVI, particularmente os portugueses. Uma grande fonte de registros são os relatórios dos colonizadores e outros estrangeiros que por aqui passaram, assim como a correspondência dos jesuítas e as gramáticas da "língua geral" (elaboradas pelos jesuítas, a partir da língua falada pelos tupis e usando a gramática da língua portuguesa. Anchieta e tantos outros se expressaram por meio dela, chegando a ser a língua mais usada na costa do Brasil até meados do século XVIII).

No Período Colonial houve muita discussão, sobretudo na Europa, sobre a origem dos povos nativos das Américas, conhecidos erroneamente como índios: uns acreditavam que eram descendentes das tribos perdidas de Israel, outros duvidavam até que fossem humanos. Em 1537, o papa Paulo III proclamou a humanidade dos índios na Bula Veritas Ipsa.

Em seu livro "Aprender Antropologia", Laplantine (2006) fala da disputa nesse período dos "descobrimentos", a qual gerou uma dupla resposta ideológica: de um lado o dominicano Bartolomé de las Casas que defendia, de forma

2 De uma estimativa de mais de 5.000.000 de índios para o século XVI, chegou-se em 1998 a um total de 302.888 índios, considerando as pessoas que vivem nas Terras Indígenas. Fonte: Anuário Estatístico do Brasil 1998. v. 58. Rio de Janeiro: IBGE, 1999. p.1-143-1-152,

um tanto romântica, a visão do bom selvagem e do mal civilizado; de outro lado, o jurista Sepúlvera, que defendia uma posição diametralmente oposta, a do mau selvagem e do bom civilizado. Ambas as respostas, segundo o mesmo autor (LAPLANTINE, 2006), continuam sendo dadas até o tempo presente, o que dificulta uma visão mais objetiva e real da questão indígena nos tempos atuais.

Com raras exceções, os povos indígenas no Brasil foram vistos, ao longo destes séculos, ora como posse (tentativas de escravidão e trabalhos forçados), ora como povos selvagens que deveriam sofrer os efeitos da evangelização e civilização, ora como empecilhos ao desenvolvimento do País (massacres praticados pelos Bandeirantes e pelas frentes de expansão das fronteiras agropastoris). Só mais recentemente, em 1910, com a criação do SPI (Serviço de Proteção aos Índios), o Estado brasileiro estabelece, pela primeira vez, uma política para atender a questão indígena.

Engana-se quem pensa, entretanto, que no transcorrer dessa história dos povos indígenas no Brasil, eles somente sofreram derrotas, foram submetidos, escravizados e tratados como incapazes e débeis. Nas entrelinhas da própria história oficial, ainda que contada pelos vencedores, podemos perceber que houve neste período muitos atos heroicos e de resistência – basta ver, estudar e aprofundar o tema conhecido como “a confederação dos Tamoios”, onde algumas vezes os povos indígenas fizeram alianças contra os invasores e outras contra os próprios portugueses, apenas para dar alguns exemplos – assim como processos de negociação e hibridização cultural. Cristina Pompa, em seu livro “A Religião como tradução”, desenvolve esta forma alternativa de encarar a história destes povos nativos em sua relação com os demais segmentos sociais do Brasil Colonial (em especial missionários e colonizadores), não como blocos monolíticos opostos e irreduzíveis (POMPA, 2003, p. 21), e sim como uma realidade dinâmica de mudanças, adaptações e constantes negociações. A autora busca mostrar como diferentes grupos indígenas “tomaram e transformaram ‘para si’ o que se apresentava como ‘outro’” (POMPA, 2003, p. 25), ou seja, a capacidade dinâmica destes povos indígenas de serem sujeitos ativos no processo de constituição da sociedade colonial, redefinindo identidades, hibri-

dizendo e “traduzindo” práticas culturais para formarem, dessa forma, novas realidades.

É óbvio que nesse processo histórico de “encontro” entre os povos indígenas e, inicialmente, os colonizadores europeus, não houve nenhum equilíbrio cultural e, sim “reais relações de força e as situações objetivas de opressão e até de genocídio” (POMPA, 2003, p. 29); mesmo assim, esse “outro” indígena não pode ser considerado apenas como objeto mudo e passivo, mas se apresenta como interlocutor e agente ativo.

Povos indígenas – diferenças quanto à demografia e ao território

Em pleno século XXI, a grande maioria dos brasileiros ignora a imensa diversidade dos povos indígenas que vive no país, sua localização, suas características culturais: línguas, rituais, costumes, etc. Para muitos, os povos indígenas encontram-se no passado (realidade muito frequente nos livros didáticos de anos anteriores), e que os atuais seriam meros remanescentes, ou mesmo mestiços, também chamados de bugres, ou seja, já não seriam “índios autênticos”, conforme se busca nos registros do senso comum. Ao contrário, os povos indígenas estão presentes em quase todos os estados da Federação, conforme veremos abaixo.

De modo geral, os povos indígenas no Brasil conformam grupos com baixa densidade populacional: mais de 50% desses povos são constituídos por menos de 500 indivíduos e apenas alguns poucos são formados por mais de 20.000 pessoas, como é o caso do povo Guarani (MS) e Tikuna (AM). Ocorre, ainda, o fato de que alguns destes povos indígenas que habitam o território brasileiro também vivem em países vizinhos, como acontece com o povo Yanomami, que vive parte no Brasil e parte na Venezuela, ou mesmo com o povo Guarani que, além de habitarem em vários estados da Federação, também se encontram no Paraguai, Bolívia, Argentina e Uruguai.

A população indígena no Brasil tem crescido significativamente nos últimos anos, embora alguns povos específicos tenham diminuído demograficamente e alguns até estejam ameaçados de extinção. Segundo o Instituto Socioambiental (ISA, 2010), sete destes povos possuem populações entre

cinco e quarenta indivíduos. Nos últimos tempos, vários povos considerados “extintos”, como os Ofaié (MS), estão se fortalecendo em meio a processos de reafirmação étnica, exigindo o reconhecimento de suas identidades por parte do governo brasileiro. São, assim, diversas e dinâmicas as experiências históricas de contato dos povos indígenas com a sociedade brasileira, resultando em uma heterogeneidade de situações de contato e convívio.

Como até 2010 não se realizou um censo indígena no Brasil, os dados têm sido produzidos por agências governamentais (IBGE, FUNAI, FUNASA) ou por outras não-governamentais, como o CIMI (Conselho Indigenista Missionário – ligado à Igreja Católica) e o ISA (Instituto Socioambiental). De acordo com o censo populacional do IBGE, realizado em 2000, a população indígena no Brasil seria de 734.131 indivíduos. Em 2010 este número subiu para quase 900 mil indígenas no país. Esse total é questionado por especialistas, uma vez que o IBGE chegou a ele por meio do quesito “cor de pele”, e não por meio da autoidentificação étnica. Assim, pessoas que consideram que têm a pele de cor indígena não necessariamente se reconhecem e são reconhecidas como pertencentes a uma comunidade indígena particular.

Ainda com relação à demografia dos povos indígenas no Brasil, existe o caso dos chamados “índios isolados”. Há notícias da existência de cerca de 20 “povos isolados” (ou povos não contatados) no Brasil, que tem se recusado a um contato mais direto e permanente com segmentos da sociedade brasileira. Sobre estes povos, muito pouco sabemos, a não ser que existem e que há um setor da FUNAI encarregado de monitorar e, quando inevitável, fazer a aproximação e o contato.

Com relação ao território dos povos indígenas e à questão das demarcações, podemos iniciar dizendo que os conceitos de *terra* e *território* possuem significados diferentes para nossa sociedade capitalista e para os indígenas. Para nossa sociedade, a terra é vista como um bem a ser explorado e, somente há muito pouco tempo, começa a agregar o conceito de preservação ambiental, ou desenvolvimento sustentável, como sendo algo possível no sistema capitalista (há controvérsias quanto a este tema). Para os povos indígenas e, no contexto histórico em que se encontram, *terra* e

territorialidade se entrelaçam como espaço físico e espaço sociopolítico. Dessa forma,

Entende-se aqui a territorialidade como modo de delimitação e manifestação histórico-cultural das identidades coletivas dos sujeitos sociais indígenas, pelo qual a diversidade de seus interesses e necessidades ganha visibilidade e legitimidade. As territorialidades se definem, portanto, na luta política e na afirmação e defesa de direitos sociais. Neste sentido, a noção de território social é importante para dar visibilidade aos modos indígenas de pertencimento a um lugar, ou seja, as condições de reprodução sociocultural do seu modo de vida (URQUIZA, 2007, p. 80).

O reconhecimento das Terras Indígenas por parte do Estado (processo de demarcação) é um capítulo ainda não encerrado da história brasileira. Muitas delas estão demarcadas e contam com registros em cartórios, outras estão em fase de reconhecimento; há, também, áreas indígenas sem nenhuma regularização. Além disso, diversas terras indígenas estão envolvidas em conflitos e polêmicas.

O conceito jurídico denominado "terras tradicionais" está definido no Art. nº 231 da Constituição Federal, no Decreto nº 1775, de 8 de janeiro de 1996, e na Portaria MJ nº 14, de 9 de janeiro de 1996. A Constituição de 1988 consagrou o princípio de que os índios são os primeiros e naturais senhores da terra. Esta é a fonte primária de seu direito, que é anterior a qualquer outro. Consequentemente, o direito dos índios a uma terra determinada independe de reconhecimento formal.

A definição de terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, como se encontra no parágrafo primeiro do artigo 231 da Constituição Federal, são aquelas:

Por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (CF, 1988).

Do ponto de vista da Antropologia, o reconhecimento de determinada área como terra de ocupação tradicional indígena requer a caracterização precisa de sua ocupação

por determinada comunidade, segundo seus usos, costumes e tradições. Resulta daí que a identificação e delimitação de uma terra como de ocupação tradicional indígena exige a aplicação de detalhados procedimentos científicos desenvolvidos pela ciência antropológica.

No artigo 20 da Constituição Federal está estabelecido que essas terras são bens da União, sendo reconhecidos aos índios a posse permanente e o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

Identidade e diversidade sociocultural

As relações de alteridade sempre colocam a questão do reconhecimento do “outro” como sujeito e interlocutor na relação. Atualmente, a teorização da cultura e do social é um eixo adequado para se discutir a questão indígena, pois o foco considerado por essas teorias é o entorno do indivíduo, as relações que estabelece ou intercambia com o outro e não o sujeito isolado ou mesmo estático. Isso porque os indivíduos são influenciados e influenciam os processos interativos dos quais fazem parte, assim como o fenômeno da cultura.

Não há outra forma de compreender o indígena a não ser como um sujeito histórico, reflexo de suas relações, um sujeito construído na ambivalência. Ao reconhecer esse sujeito sócio-histórico, percebe-se que a identidade também é questão relevante.

Geralmente, nossa sociedade é fruto da visão etnocêntrica, na qual uma cultura é tida como superior e as outras culturas como inferiores, sendo julgadas e explicadas como inadequadas. A diferença não está só na cultura, assim como encontramos nas posições sociais ocupadas pelas pessoas, nas diferenças de poder, nas quais um subordina o outro; uma relação de dominados e dominantes. Esta visão etnocêntrica está fundada em uma concepção de mundo universal, de linguagem única, superior e melhor, de imposições e verdades absolutas, nas quais o desejo do colonizador foi de concretizar a unificação dos povos e da cultura.

Para Fleuri (2003), ao reconhecer e valorizar as diferenças étnicas e culturais ocorre a resignificação da própria identidade indígena, desconstruindo a ideia de estabilidade

e fixidez natural. Ao materializar o gênero, a etnia, valores e condições sociais, os indígenas afirmam os significados do lugar que ocupam nas relações sociais que as constituem.

Desta forma, podemos dizer que os povos indígenas vêm articulando suas identidades étnicas ao longo de todo processo histórico tenso e conflituoso no qual têm vivido. Segundo Cohn (2001, p. 41), "a articulação feita deixa claro que os indígenas estão recuperando-se e construindo-se e seus signos de identidade indígenas são reconhecidos pela sociedade nacional".

Entretanto, a cultura define o modo de pensar a vida e de se colocar no mundo. É a maneira peculiar de como vemos o outro e esse processo é construído conforme os símbolos e significados aprendidos com o grupo de pertença. É a cultura que estabelece a fronteira entre os grupos étnicos a partir das marcas de diferenças, originando as identidades que são estabelecidas por aspectos flexíveis e dinâmicos. O movimento ou fluxo entre estas fronteiras culturais é que caracteriza a mobilidade da identidade dos indivíduos. Portanto, os indígenas são portadores de culturas, cada uma na sua especificidade e particularidade. A diferença cultural é a expressão positiva, frente ao perigo da uniformização.

O que faz o homem é a cultura que o rodeia. Esse movimento de construção do indivíduo não é por mera transmissão de geração a geração. De acordo com Barth (2000, p. 111), "culturas são representações coletivas: a linguagem, as categorias, os símbolos, os rituais e as instituições que sustentam o modo como agem e reagem". Ter uma cultura é identificar-se com as características de um determinado grupo, representa o conjunto de "essências" que interagem entre si, sofrendo mudanças, transformações porque são construídas socialmente, não deixando de ser uma coisa para ser outra. É sempre dinâmica, sem perder a identidade.

Entendemos, dessa forma, *cultura* como o conjunto de respostas que uma determinada sociedade humana dá às experiências por ela vividas e aos desafios que encontra ao longo do tempo. Percebe-se o quanto as diferentes culturas são dinâmicas e estão em contínuo processo de transformação.

No entanto, é importante frisar que as variadas culturas das sociedades indígenas modificam-se constantemente e reelaboram-se com o passar do tempo, como a cultura de

qualquer outra sociedade humana. E é preciso considerar que isto aconteceria mesmo que não houvesse ocorrido o contato com as sociedades de origem europeia e africana.

A diversidade cultural pode ser enfocada tanto sob o ponto de vista das diferenças existentes entre as sociedades indígenas e as não-indígenas, quanto sob o ponto de vista das diferenças entre as muitas sociedades indígenas que vivem no Brasil. Mas está sempre relacionada ao contato entre realidades socioculturais diferentes e à necessidade de convívio entre elas, especialmente em um país pluriétnico, como é o caso do Brasil.

Considerações Finais

Conforme afirmado acima, no Brasil as culturas indígenas e afro-brasileiras foram as que mais sofreram os processos de discriminação inerentes à lógica da homogeneização cultural, pois foram vistas pela cultura europeia como inferiores e como ameaça à identidade nacional. Assim, particularmente a partir do final da década de 1960 e início da década seguinte, com o fortalecimento do movimento indígena e apoio de vários “parceiros”, passa-se a discutir, no Brasil, a necessidade de desenvolvimento de políticas mais abrangentes e efetivas para os povos indígenas, dentre elas políticas que visassem a autonomia, que permitissem aos indígenas uma interação mais simétrica com a sociedade brasileira em seu conjunto, bem como a gestão autônoma de seus territórios, que levassem em conta as características culturais dessas populações.

O texto constitucional de 1988 foi, sem sombra de dúvida, um grande marco para os afrodescendentes e, particularmente para os povos indígenas no Brasil. No artigo 231, o texto constitucional reconhece aos povos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”.

Isso, no nosso entendimento, significa o reconhecimento da condição *multicultural* e *pluriétnica* da sociedade brasileira. Mas como isso se transforma em práticas e reformula as estruturas políticas do Estado brasileiro é algo para o qual o texto da nova Constituição não tem respostas para dar. A participação e representação política dos afrodescenden-

tes e dos povos indígenas nas instâncias de poder legislativo do Estado, o reconhecimento dos seus territórios como unidades regionais autônomas, onde o povo que ali vive possa exercer suas formas próprias de governança e justiça, e não como meras terras demarcadas como parcelas ou unidades produtivas, são dimensões ausentes do texto constitucional. Daí porque, passados mais de vinte anos desde sua aprovação, não soa estranho constatar que não foram realizadas mudanças substantivas nas estruturas e nas práticas político-administrativas do Estado brasileiro.

Falar ou escrever sobre os povos indígenas no Brasil, na atualidade, reveste-se de grande desafio, tamanha a diversidade de questões postas a este respeito. Poderíamos ter tratado da questão das práticas culturais, formas de subsistência, rituais e mitologia, a inserção de algumas comunidades no amplo mercado regional, os desafios da realidade referente às crianças indígenas, as fragmentações de algumas sociedades, a violência, entre outros tantos temas. No entanto, demos preferência para as questões relacionadas à demografia, identidade, território e busca da autonomia, a partir do respeito à diversidade dos povos indígenas.

Reafirmamos que a igualdade é um processo político de conquista que, no entanto, advém primeiramente pelo reconhecimento da diversidade destes povos chamados de “tradicionais”, assim como o direito a exercer suas diferenças culturais.

Referências

AGUILERA URQUIZA, A. H. No meio do caminho havia os Bororo. Jarudori-MT, a diáspora e reterritorialização. In: **Ver. Tellus**, ano 7, n. 12, p. 67-87, 2007.

_____. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL - Os caminhos de uma “guinada política e epistemológica”. In: NASCIMENTO, C. G. **Versos e Reversos da Educação**: das políticas às pedagogias alternativas. Goiânia: PUC-GO, 2010.

BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, 1988.

- FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2013.
- FUNASA, Fundação Nacional de Saúde. **Dados Estatísticos**. Brasília, 2010.
- IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil 1998**. Rio de Janeiro: IBGE, v. 58, p. 1-143-1-152, 1999.
- ISA. Instituto Socioambiental. 2010. [?]; Acesso em: 3 jul. 2013.
- LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.
- LUCIANO, Gersem J. dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.
- MAIA, Cinthia N. de Almeida; FERREIRA, Lúcia G. Igualdade ou diferença? A questão da diversidade e da identidade na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, UEM, n. 127, dez. 2011.
- POMPA, Cristina. **A religião como tradução**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- SPM/PR, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Gênero e Diversidade na Escola**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- URQUIZA, Moema Guedes. **Identidades indígenas na mídia: um estudo com professores indígenas sobre identidade/diferença e representação**. Campo Grande, 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

CAPÍTULO 7

Gênero: O Recorte Necessário Nas Ciências Sociais¹

Vanessa Gil

Seguiremos em Marcha até que todas sejamos livres

O presente artigo investiga a contribuição do movimento social popular Marcha Mundial das Mulheres (MMM) para a compreensão da violência contra as mulheres para além da física, entendendo a centralidade da aliança entre patriarcado e capitalismo e a violação dos direitos das mulheres. Como defendido na dissertação de mestrado da qual foi extraído este artigo, esse é um movimento social que educa politicamente não só suas militantes, mas a sociedade em geral ao denunciar as violações dos direitos das mulheres e as consequências do capitalismo patriarcal para a vida dos seres humanos e ao anunciar o que mundo que desejam na busca da construção do inédito viável, ou utopia realizável.

Para mim, repensar nos dados concretos da realidade sendo vivida, o pensamento profético que também é utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo, e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É nesse sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor (FREIRE, 1997, p. 672).

A Marcha Mundial das Mulheres expressa, em todos os materiais e cantos, uma forte crítica ao sistema capitalista. Denuncia que todas as opressões às quais estão submetidas as mulheres são frutos da aliança perversa do patriarcado

¹ Artigo produzido a partir do capítulo 4 "Seguiremos em Marcha até que todas sejamos livres", parte dissertação de mestrado da autora: NESBEDA DA SILVA GIL, Vanessa. Mulheres em movimento mudam o mundo: o educativo na/da Marcha Mundial das Mulheres -- 2015. 117 f.

com o capitalismo. Dessa forma, suas análises podem e, de fato contribuem, para uma educação não sexista e não violenta com os diversos grupos sociais oprimidos.

O patriarcado, central na análise da MMM sobre a realidade das mulheres, baseia-se na divisão sexual do trabalho, construindo-se a partir da escravidão feminina em processos históricos religiosos de transformação "das deusas" em "O Deus", que constituem as três grandes religiões. Ao atravessar os diferentes modos de produção, o patriarcado impregnou-se no inconsciente da humanidade e até hoje constitui nossas identidades e modos de pensar, mesmo que dele não tenhamos consciência (LERNER, 1990). Assim, para muitas pesquisadoras feministas (SAFFIOTI, 2004, HIRATA, 2010, FARIA, 2005), o patriarcado continua a ser condicionante nas relações sociais e seu uso deve ser retomado pelas teorias contemporâneas, reconhecendo-o como um fenômeno estruturante da sociedade.

Portanto, o patriarcado seria uma forma de dominação masculina disseminada nas diferentes instituições sociais que atribuem ao homem o poder sob todas as formas, sobre todas as posses, incluindo as mulheres e as crianças. É uma ideologia que, através da socialização, naturaliza relações de opressão historicamente construídas. Como ressalta Saffioti (2004, p.101) "Além de o patriarcado fomentar a guerra entre as mulheres, funciona como uma engrenagem quase automática, pois pode ser acionada por qualquer um, inclusive mulheres", e logo em seguida define o patriarcado como "um regime que se ancora em uma maneira de os homens assegurarem-se para si mesmos e para seus dependentes, os meios diários para a produção e reprodução da vida" (SAFFIOTI, 2004, p.105).

Ancorado na divisão sexual do trabalho, o patriarcado perpetua a concepção de lugares hierárquicos para homens e mulheres e torna a todos e todas fiscalizadores dessa divisão. Além disso, é, por definição, misógino, pois desvaloriza o trabalho culturalmente feminino, valorizando aqueles com características masculinas. Essa hierarquização sustenta a desvalorização do salário pago pelo trabalho das mulheres em relação ao que é pago aos homens, em todas as profissões. Como o magistério, principalmente, que responde pela Educação Básica, uma profissão da qual se ocupam

majoritariamente as mulheres; as professoras recebem baixos salários que nem sempre respondem por suas necessidades familiares. E essa visão de que as mulheres ocupam posições inferiores na hierarquia profissional pode estar presente nos conteúdos escolares, sendo frequentemente reforçada pelos livros didáticos.

As mulheres, em geral, são apresentadas na esfera do privado, dos cuidados, ao passo que os homens estão na esfera pública. Não é à toa que toda a referência às grandes descobertas e avanços da sociedade está referenciada no masculino. Todos/as nós fomos escolarizados/as com livros que afirmavam que “os homens descobriram o fogo”, “os homens descobriram a roda”, “os homens construíram todas as grandes coisas”. Também o ensino formal é, quase que totalmente, centrado na experiência masculina e sequer especula-se sobre o papel feminino no desenvolvimento dos conhecimentos humanos. Por que razão o fogo não poderia ter sido descoberto por uma mulher? Dessa forma, o uso do masculino para designar a humanidade é uma das expressões do patriarcado sobre a linguagem, que recai diretamente sobre a educação. Isso significa que a linguagem, entendida como uma das aprendizagens que recebemos socialmente é um dos mecanismos da socialização utilizados pelo patriarcado para desconsiderar as experiências femininas, naturalizando a divisão social e sexual do trabalho e retirando o caráter sócio-histórico das desigualdades sociais.

Assim, somos educadas/os pelo trabalho, pela escola e pela cultura patriarcal a hierarquizar as atividades humanas, chegando a conferir estereótipos educacionais que extrapolam as características sexuais e, de fato, assumem características de gênero. Ou seja, não é o sexo de quem executa o que é destacado, mas a relação social de gênero assumida e, a partir daí, será considerado masculino ou feminino. Podem ser citados como exemplos, tanto o caso da educação infantil (CARVALHO, 1999), como os trabalhos dos cuidados ou *Care* (HIRATA, 2010). Nesse caso, tanto uma área como a outra foram feminizadas e, em geral, desvalorizadas.

Na mídia, as mulheres são expostas como mercadorias; seus corpos são tidos como territórios masculinos que podem ser ocupados a qualquer momento. As propagandas de cervejas, de carros e tudo o que se relaciona com o mas-

culino, em geral, trazem alguma relação com a dominação do corpo feminino. Conforme Lagarde (2010), o corpo da mulher não é um corpo para si, mas um corpo para o outro. O capitalismo, ao aliar-se ao patriarcado, seu parceiro fundamental, trata o corpo e a vida das mulheres da mesma forma como trata a natureza, como trata os territórios, ou seja, como uma fonte inesgotável de lucro. Essa crítica está marcada nas falas das militantes da MMM, demonstrando que, para as mulheres deste Movimento, não há separação possível desses dois sistemas – capitalismo e patriarcado – sendo tarefa essencial lutar conjuntamente pelo fim dos dois, como expressa a fala de uma mulher trabalhadora durante o 9º Encontro Internacional da Marcha Mundial das Mulheres ocorrido em 2013, em São Paulo:

Quando é pequenininho se vê lá na televisão a propaganda, maquiagem pra criança, alisante pra criança, minissaia pra criança, shortinho curtinho pra criança. E as crianças pela mão, me dá isso, me dá aquilo, não sei o quê. E a gente, as mãe e os pai, fica com dó e dá. Faz tudo, aí vão ficando mocinha começa a críticas, olha o tamanho da saia, olha o tamanhinho do short, né? Aí tudo é critica, se é mulher não pode porque a saia é muito pequenininha, se é mulher não pode porque o short é muito pequenininho. E aí, do jeito que mata o meio ambiente, vão matando as mulher aos pouquinho. Primeiro põe adubo, rega, deixa a mulher bem bonita, bem maquiada e depois volta e massacra a mulher. (Maria Auxiliadora, Vídeo Feminismo em Marcha 00:01)².

Ou seja, o capitalismo não reconhece limites éticos. Traça um modelo e a sua destruição e o põe em curso, adaptando o método ao objeto ou sujeito. A MMM, portanto, compreende que superar o patriarcado é superar o capitalismo.

Por um mundo sem violência

A sociedade capitalista é violenta por si mesma. Baseada no individualismo, na exploração do trabalho, está na sua constituição e forma de organização ser agressiva. Impõe a fome, destrói culturas, territórios, fomenta a indústria

² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6fXXYCRRirk>. Acesso em 01/11/2015.

bélica, sobrevive e se reorganiza através de guerras. Não é privilégio do capitalismo, pois assim como o machismo, a violência existia nos modos de produção anteriores. Entretanto, ela agora é base do sistema. Dominar, explorar, apropriar, expandir, tudo isso é fundamental para que o capitalismo sobreviva e, para isso, é essencial dividir homens e mulheres diminuindo a força que juntos poderiam ter, na luta contra as diversas modalidades de exploração e dominação. Entretanto, essas violências não são sentidas por homens e mulheres da mesma forma. As mulheres estão expostas à violência sexista, ou seja, uma violência que sofrem pelo fato de serem mulheres.

[...] No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência. Com efeito, a ideologia de gênero é insuficiente para garantir a obediência das vítimas potenciais aos ditames do patriarca, tendo este necessidade de fazer uso da violência (SAFFIOTI, 2001, p. 115).

Saffioti (2001) afirma que os homens possuem, enquanto grupo social, um projeto que deve ser chamado de dominação-exploração. Entretanto, as mulheres, também enquanto grupo social, não possuem nenhum projeto para dominar os homens, ainda que, muitas vezes, a elas seja delegada a função de desempenhar o papel patriarcal, especialmente em relação a crianças e adolescentes. Contudo, é um poder delegado pelos homens e não produzido por elas. O poder de mando e opressão se produz na relação com o macho e não por uma ideologia de superioridade entre mulheres. Elas atuam através da ideia de poder masculino, assumindo características do gênero masculino, ou seja, da construção social do masculino. Porém, sem que esse poder esteja ligado ao grupo social dos homens, porque ele não existe.

A Marcha Mundial das Mulheres trabalha com o conceito de violência sexista, isto é, a violência à qual estão sub-

metidas as mulheres, que está marcada pelo fato de serem mulheres e só por um homem podem ser realizadas. Uma mulher adulta não pode oprimir um homem, ainda que possa, eventualmente, ser violenta com ele, diferente da violência cometida pelos homens contra as mulheres, onde o fato de ser mulher o legitima.

A violência sexista é aquela que a mulher sofre pelo fato de ser mulher e é exercida pelos homens. O feminismo conceitua a violência como toda vez que as mulheres são consideradas coisas, objetos de posse e poder dos homens e, portanto, inferiores e descartáveis. Um homem que na rua nos dirige gracejos e cantadas quando nem olhou, mas só pelo fato de sermos mulheres, tem mesma motivação dos que cometem estupros. Ou seja, nós estamos ali e eles podem dispor de nosso corpo como um objeto. A violência sexista tem suas bases na existência de relações desiguais entre homens e mulheres. São sustentadas pela construção social do ser mulher como gênero feminino inferior ao ser homem como gênero masculino. Como decorrência dessas relações desiguais de gênero, todas as mulheres estão sujeitas a esse tipo de violência, que é sempre praticada pelos homens, e, por isso, chamamos de violência sexista (MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES, 2006).

Essas violências se encontram para além da violação do corpo, pois estão no fato de sermos mulheres. Portanto, precarização do trabalho feminino, mercantilização do corpo e da vida, e tantos outros fenômenos que ocorrem, são ou têm viés de violência sexista.

A expressão máxima da violência sexista é o feminicídio, ou seja, assassinato de mulheres pelo fato de serem mulheres, quando a morte decorre ou está ligada diretamente ao sexo da vítima e este é o feminino, sendo o executor do sexo masculino. Em sua imensa maioria é um crime cometido por um homem próximo, como marido, companheiro, filho, namorado, pai. Mas pode ser realizado por um desconhecido, como os casos de assassinatos de mulheres na Cidade de Juarez, no México, famosa mundialmente pelo alto grau de violência contra mulheres³, em especial as trabalhadoras

3 Maiores informações: <http://www.plazapublica.com.gt/content/las-muer-tas-de-juarez>. Acesso em 28/04/2015.

que, cotidianamente, são estupradas e mortas a caminho do trabalho.

Os dados sobre violência contra a mulher no Brasil são altíssimos, colocando o país como 7º no ranking mundial nesse tipo de crime. Entre 1980 e 2010 foram assassinadas mais de 92 mil mulheres no Brasil, 43,7 mil somente na última década⁴. O número de estupros registrados⁵ no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), do Ministério da Saúde, dá conta de 12.087 casos no Brasil em 2011. Tais dados podem ser considerados como resultado da discriminação que sofrem as mulheres em culturas patriarcais como a nossa. São, na verdade, a materialização da mentalidade machista que opera na sociedade brasileira e é reforçada por uma trama de relações sociais de dominação, que ultrapassa as relações pessoais e familiares. Segundo pesquisa realizada sobre a percepção dos homens em relação à violência contra as mulheres, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014, p. 3):

Quase três quintos dos entrevistados, 58%, concordaram, total ou parcialmente, que "se as mulheres soubessem se comportar haveria menos estupros". E 63% concordaram, total ou parcialmente, que "casos de violência dentro de casa devem ser discutidos somente entre os membros da família". Também, 89% dos entrevistados tenderam a concordar que "a roupa suja deve ser lavada em casa"; e 82% que "em briga de marido e mulher não se mete a colher".

No Brasil, o crime de feminicídio é reconhecido pela Lei nº 13.104/15, sendo a pena de 12 a 30 anos de reclusão, agravada em um terço até a metade se o crime for praticado durante a gestação ou nos três meses posteriores ao parto, contra a pessoa menor de 14 anos, maior de 60 anos ou com deficiência, ou ainda, na presença dos pais ou filhos da vítima.

Entretanto, se o feminicídio é a expressão máxima da violência contra as mulheres, existe uma série de outras for-

4 Dados disponíveis em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br/dados-na-cionais-sobre-violencia-contr-a-mulher/>>. Acesso em 04/06/2015.

5 Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2014/03/IPEA_estupronobrasil_dadosdasaude_marco2014.pdf>. Acesso em 04/06/2015.

mas de violência que estão disseminadas na sociedade capitalista patriarcal e que são mascaradas através da cultura machista, como diferenças naturais entre os sexos, como destinos inexoráveis. Contra isso, a MMM apresenta seu movimento de denunciar e anunciar, educando homens e mulheres para um olhar crítico sobre essas outras formas de violência.

Em março de 2015 a MMM do Rio Grande do Sul realizou uma jornada de lutas⁶ intitulada **“Em Luta, contra a Violência, por Soberania Alimentar e pela garantia das Políticas Públicas para as mulheres no Rio Grande do Sul”** juntamente com as mulheres do Levante Popular da Juventude e Via Campesina. Durante todo o mês de março, realizaram-se atos, formações e ações diretas a fim de visibilizar sua luta. Uma das principais atividades ocorreu no dia 09 de março, em frente ao Palácio da Justiça. Cerca de cem mulheres rurais, sindicalistas, jovens estudantes, negras, idosas de diversos movimentos sociais ligados à Central Única dos Trabalhadores (CUT), ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e à Marcha Mundial das Mulheres (MMM), denunciavam os feminicídios, os prejuízos à saúde e às vidas das mulheres em decorrência do uso de agrotóxicos e reivindicavam a volta da Secretaria de Mulheres do Estado que foi extinta pelo atual governo. Para tanto, buscavam dialogar com os transeuntes e com as trabalhadoras e trabalhadores do Palácio da Justiça.

Em determinado momento, a Rede Brasil Sul de Comunicações (RBS) tentava cobrir o protesto e as mulheres, com a batucada, iniciaram um grito dizendo “a verdade é dura, a RBS apoiou a ditadura”⁷. Segundo o relato das participantes, era importante utilizar o momento para denunciar publicamente que todas as violências pelas quais protestavam tinham relação também com o monopólio da mídia, pois esta atende aos interesses do capital, no agronegócio, entre outras formas econômicas geradoras de lucros, e é necessário lembrar à população que a mídia burguesa foi a principal articuladora do Golpe Militar de 1964. Assim, torna-se evidente

6 Material disponibilizado pelo Movimento.

7 Vídeo disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/jornal-do-almoco/videos/t/porto-alegre/v/mulheres-protestam-por-mais-seguranca-no-centro-de-porto-alegre/4024094/>>. Acesso em 28 abr. 2015.

o movimento de buscar compreender as violências de forma articulada e de realizar as denúncias educando o olhar das mulheres para a interligação existente entre as várias formas de violência que sofrem.



Ilustração 1 – Dia Internacional da Mulher – 08/05/2015.

A foto acima foi tirada na marcha realizada no dia 08 de março de 2015, para marcar as atividades do Dia Internacional da Mulher. Nela aparecem as pautas sobre: terra, reforma agrária, plano camponês e reforma política. A opção de algumas faixas estarem sem assinatura de movimento específico se deu por conta de serem lutas de todos os Movimentos Sociais Populares envolvidos, e mulheres de todos eles se revezavam para segurá-las, bem como no uso do microfone e no cuidado com as crianças. Não significa, com isso, que não houvesse funções específicas, mas que uma mulher poderia assumir diferentes tarefas, dependendo do momento da Marcha. Isso permitia que elas tivessem uma visão geral de como cada momento é organizado, e possibilitando assim que fizessem parte do todo, ampliando não só sua visão sobre a condução desses momentos, mas também da realidade mais ampla.

NEM A TERRA, NEM AS MULHERES SÃO TERRITÓRIO DE CONQUISTA!

marcha mundial das mulheres



Ilustração 2: Lambe-Lambe colado ao longo
da caminhada no dia 08/03/2015

A imagem acima foi colada em postes e calçadas durante os atos realizados pela Marcha. Esse tipo de intervenção teve o intuito de apoiar a ocupação⁸ realizada pelas mulheres da Via Campesina durante a madrugada do dia 09 de março, da ADAMA⁹, uma empresa de origem israelense, responsável pela produção de agrotóxicos. A empresa financia a ocupação de terras, por parte de colonos judeus, na Palestina, sendo a desocupação desse território uma das principais lutas da MMM. Dessa forma, o Movimento demonstra, mais uma vez, que a violência não é um fato isolado, tampouco se configura apenas na doméstica, mas é estrutural do capitalismo associado com o patriarcado.

Optei por incluir integralmente o panfleto acima, que foi utilizado nas ações de março em São Paulo, pela visão integral que este expressa em relação à forma como o Movimento compreende a violência articulando gênero, raça e classe.

8 Disponível em: <<http://correiodopovo.com.br/Noticias/550962/Agricultoras-de-MST-e-Via-Campesina-ocupam-fabricas-em-Taquari>>. Acesso em 04 jun. 2015

9 ADAMA – Nome de origem hebraica que significa "terra" ou "solo".

Nele são denunciadas as várias formas de violência que estruturam a sociedade brasileira. Entretanto, cabe destacar o seguinte trecho:

Estamos nas ruas para fortalecer a nossa resistência cotidiana ao controle dos nossos corpos, à exploração do nosso trabalho e ao avanço do capital sobre a natureza. Estamos nas ruas para denunciar a violência do racismo, do machismo e da lesbofobia, e para afirmar as nossas propostas e práticas na construção de uma sociedade baseada na igualdade, solidariedade, liberdade, justiça e paz (Panfleto MMM/SP 2015).

No trecho destacado, o primeiro parágrafo apresenta a denúncia contra o que exatamente elas – as mulheres – lutam e quem é o agente da violência, o capital. No segundo, anunciam o mundo que desejam, ou seja, um mundo de igualdade, solidariedade, liberdade, justiça e paz. Além disso, mesmo com os alarmantes números de feminicídio e violência doméstica, na Marcha Mundial das Mulheres as violações dos direitos das mulheres estão relacionadas às estratégias de dominação global, que é estruturante da sociedade patriarcal.

Considerações finais

O cenário da educação formal no Brasil tem sido de retrocesso em temas fundamentais para a igualdade de direitos. O Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP)¹⁰ identificou setenta e quatro deputados federais evangélicos, eleitos em 2014. Dessa forma, tem-se o Congresso mais conservador desde o Golpe Militar de 1964. Cabe ressaltar que nessa lista não constam os católicos¹¹ ou os também cristãos (anglicanos e/ou os luteranos), nem aqueles que, apesar

10 Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24534:bancada-evangelica-levantamento-preliminar-do-diap-identifica-43-deputados&catid=59:noticias&Itemid=392/>. Acesso em 30 mar. 2015.

11 "A permissão temporal concedida pelo Papa Francisco para que os sacerdotes perdoem mulheres que tenham abortado supõe "abrir uma porta" que "já não se fecha" para a Igreja católica, afirmou Boff." Entrevista com Leonardo Boff, sobre o Papa e o aborto, publicada pelo Instituto Humanitas da Unisinos, em 04/09/2015. Disponível no site: <www.ihu.unisinos.br/.../546449-leonardo-boff-sobre-o-papa-e-o-aborto>. Acesso em 11 set. 2015.

de não professarem nenhuma fé publicamente, temem qualquer tipo de confronto com essa população. É sem nenhum constrangimento que parlamentares, em sua imensa maioria homens, legislam sobre a vida de milhares de mulheres, a partir de suas crenças pessoais e de seu universo masculino.

Recentemente esse setor conservador conseguiu se organizar de forma a retirar dos planos de educação estaduais e municipais de quase todo o Brasil o tema do debate de gênero¹². Outro projeto de lei prevê punição para profissionais da educação que se posicionarem politicamente em sala de aula¹³, outro ainda prevê a tipificação de crime de heterofobia¹⁴. Tramita, já com aprovação em importantes comissões, restrições ao atendimento às mulheres vítimas de estupro, incluindo a proibição de distribuição pílulas do dia seguinte para mulheres que passaram por violência sexual¹⁵.

Se o congresso nacional tem se apresentado como o espaço do “deseducar para os direitos humanos”, movimentos sociais populares tornam-se os espaços de educação que resistem ao conservadorismo. São esses movimentos, como a Marcha Mundial das Mulheres, que levam para as ruas, para o espaço público, mas certamente para as salas de aula, uma vez que muitas de suas militantes são educadoras, os temas tão necessários para uma educação que busca um mundo sem violência de qualquer tipo. São esses movimentos que, inclusive como faz a MMM, ampliam o conceito de violência para a além da física. Ao ocuparem as ruas como tem feito em repúdio aos projetos conservadores acima citados, apresentam outro olhar a sociedade, denunciam, no sentido freiriano, a retirada de seus direitos e anunciam o mundo livre que desejam.

A educação como campo de investigação e produção teórica deve, cada vez mais, buscar nos movimentos

12 Matéria que trata do conjunto dos retrocessos disponível em: <<http://cartamador.com.br/?/Editoria/Politica/Quem-ganha-com-a-onda-ultra-conservadora-que-ameaca-a-democracia-no-Brasil-/4/34845>>. Acesso em 01 nov. 2015.

13 Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>>. Acesso em 01 nov. 2015.

14 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=478462>>. Acesso em 01 nov. 2015.

15 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=565882>>. Acesso em 01 nov. 2015.

sociais, nas suas experiências e práticas, auxílio se quiser se pautar pelos problemas reais da população brasileira. Como pode alguém falar de educação sem buscar o educativo na boniteza da prática daqueles que resistem?

Referências

- CARVALHO, Marília. Um olhar de gênero sobre políticas educacionais. In: FARIAS, Nalu; NOBRE, Miriam; AUAD, Daniela (Org.). **Gênero e Educação**. São Paulo: SOF, 1999. p. 9-23.
- FARIA, Nalu. O feminismo latino-americano e caribenho: perspectivas diante do neoliberalismo. In: FARIA, Nalu, POU-LIN, Richard (orgs.). **Desafios do Livre Mercado para o Feminismo**. SOF, São Paulo, 2005. Gênero, patriarcado, violência. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho**. Obra de Paulo Freire; Série Capítulos, 1997.
- HIRATA, Helena. Mundialização, divisão sexual do trabalho e movimentos feministas transnacionais. **Revista Feminista**, n. 2, SOS Corpo, Recife, 2010.
- IPEA. Tolerância social à violência contra as mulheres. 2014. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-/content/uploads/2014/04/IPEA_sips_violenciamulheres04042014.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.
- LAGARDE, Marcela. **Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. México e DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2010.
- LERNER, Gerda. **La creación del patriarcado**. Barcelona: Crítica, 1990.
- MARCHE MUNDIAL DAS MULHERES (São Paulo). **Cadernos Marcha Mundial das Mulheres**. 2006. Disponível em: <http://www.feminismo.info/webgalego/images/stories/pdf/Livro_MMM_Brazil.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 115-136, 2001.

_____. **Gênero, patriarcado, violência**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CAPÍTULO 8

Movimentos Sociais, Direitos Humanos e Meio Ambiente: O Trinômio Necessário¹*Vilma de Fátima Machado²**Ricardo Barbosa de Lima³**Leonilson Rocha dos Santos⁴**Monique Samanta Gass⁵***Introdução**

Entender os movimentos sociais emergentes é uma tarefa que se coloca diante das Ciências Sociais com certa urgência e sentido de desafio, devido à particularização dos casos e à especificidade e segmentação que assumiram os diversos níveis de organização e estruturação de movimentos como o de negros, mulheres, LGBTQT, ambientalistas. Temos desde ações pontuais (fechamento de rodovias, mobilização-manifestação em ocasiões específicas, protestos e ações de repúdio a situações e fatos específicos, etc.) a movimentos de massa, a constituição de redes e ativismo virtual, para termos uma pequena ideia dessa particularização e diversidade de estruturas.

Soma-se, a esses fatores, a importância cada vez maior desses movimentos na composição das relações de forças da sociedade civil, na construção e ampliação dos mecanismos de tomada de decisões políticas, na formulação de programas e legislações, na formação ou reação da opinião

1 O texto que ora apresentamos é fruto da pesquisa intitulada "Memória da Luta por Direitos Humanos em Goiás", realizada no âmbito da Rede Goiana de Pesquisa em Direitos Humanos Diversidade e Cidadania (FAPEG).

2 Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás, integrando os Programas de Mestrado Direitos Humanos/NDH e em Direito Agrário/FD. Coordenadora da Rede Goiana de Pesquisa em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania.

3 Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás e dos Programas de Mestrado em Direitos Humanos/NDH e em Sociologia (PPGS/FCS).

4 Mestrando em Direito Agrário pela Universidade Federal de Goiás.

5 Graduada em História pela Universidade Federal de Goiás.

pública e, de uma maneira geral, naquilo que esta pesquisa denomina de direitos humanos: a luta em busca de garantias individuais, do exercício da cidadania e do reconhecimento dos direitos coletivos.

Na pesquisa que deu origem a esse relatório nos propusemos a trabalhar a questão das relações entre o movimento social ambientalista e a conquista de Direitos Humanos. Pensamos que não é possível entender essa relação sem colocá-la na perspectiva de algumas das questões sociais e econômicas decorrentes do modelo de desenvolvimento econômico hegemônico e dos investimentos tecnológicos que o impulsionam e sustentam. Grande parte das demandas levadas adiante por movimentos de cunho ambientalista estão diretamente vinculadas aos efeitos negativos do desenvolvimento, seus reflexos no ambiente e nas condições de vida da população, nas injustiças socioambientais agravadas pela distribuição desigual de renda e acesso a bens e recursos.

Aqui, nos limites deste trabalho, procuramos trabalhar os conceitos mais importantes para a sustentação das análises realizadas a partir do material reunido na pesquisa. Além disso, buscamos construir uma leitura do processo que historicamente aproximou a luta por direitos humanos pela luta ambientalista. Acreditamos que dessa forma estaríamos trazendo para a discussão aspectos que consideramos relevantes para a compreensão desse processo.

Antes de iniciarmos a análise do processo de incorporação da problemática ambiental ao atual espectro de abrangência dos Direitos Humanos, buscamos delinear o contexto histórico no qual se desenham os primeiros fundamentos⁶ do que hoje entendemos por Direitos Humanos. É a partir desses fundamentos e dos limites e contradições neles contidos que poderemos visualizar os desafios colocados às sociedades atuais no que diz respeito à relação sociedade natureza.

Movimentos Sociais, Direitos Humanos e Meio Ambiente

É necessário deixarmos claro que na abordagem aqui adotada a ampliação das conquistas e garantias de direi-

⁶ Fundamentos tomados aqui no sentido Kantiano, que significa razão e justificativa (COMPARATO, 1997, p. 3).

tos não decorre de um processo evolucionista e linear, como pode dar a entender a exposição dessas conquistas ancorada no já tradicional esquema explicativo construído a partir da ideia de “gerações de direitos”⁷. Entendemos que as conquistas e os retrocessos em torno não só da positivação de direitos, mas também de suas garantias, independente dessa positivação, resultam da correlação de forças que historicamente movimentam as sociedades. A opção, aqui pela exposição da trajetória de conquistas na esfera dos direitos humanos a partir da ideia de gerações de direitos se justifica pelo seu potencial didático.

Desta forma, procuramos estabelecer uma ligação entre as gerações, não no sentido evolucionista, nem tampouco buscando a exclusão de uma geração pela outra, mas sim trazendo as conquistas de cada uma como complemento e ampliação das possibilidades de satisfação de necessidades que são historicamente produzidas.

A maneira como as sociedades ocidentais compreendem hoje o Direito se produziu no processo de configuração do Estado Moderno a partir do século XVI. Até então, predominava a compreensão do direito natural como fonte de todo o direito⁸. O ideário filosófico iluminista, ao centrar no homem a possibilidade da construção de um direito racional, estabelece, segundo Lafer (1988), a ponte entre o direito natural, e seu contraponto, o positivismo jurídico. Para esse autor, é nessa fase que se concebe e se formula a relação entre *direito e poder*, sendo o direito entendido como um instrumento para estabelecer condutas, comandá-las e não mais classificá-las, como fazia predominantemente a concepção jusnaturalista. A vontade que terá que ser obedecida passa

7 As aspas aqui buscam realçar o fato das interpretações que buscam afirmar a existência de uma teoria dos direitos humanos.

8 O Direito Natural possui suas origens na Grécia antiga e se caracteriza pela compreensão de que existe um direito que pode ser apreendido a partir da essência das coisas, ou seja, da sua natureza. É um direito que se justifica pela busca de uma justiça superior e anterior. Esse direito poderia derivar de várias fontes: a vontade de Deus, da natureza, ou da vontade dos homens. Thomas Hobbes, por exemplo, formula -- em uma passagem de sua obra *Leviatã* -- sua concepção de direito natural nos seguintes termos “a liberdade que cada homem tem de usar livremente o próprio poder para a conservação da vida e, portanto, para fazer tudo aquilo que o juízo e a razão considerem como os meios idôneos para a consecução desse fim” (HOBBES, 2002).

a ser a do Estado e não mais dos indivíduos ou da sociedade. A secularização, positivação e sistematização marcam a quebra da imutabilidade e universalidade posta pelo jusnaturalismo, passando o direito a ser entendido como mutável e permeável às condições históricas.

Segundo Bobbio (1992), a positivação dos direitos humanos tem sua origem na Idade Média com a Magna Carta, assinada pelo rei da Inglaterra João Sem-Terra em 1215. A mesma consistiu em uma convenção feita entre o monarca e os senhores feudais, na qual fora feita a concessão de alguns privilégios a estes últimos. Na leitura de Comparato (2001), embora não possamos considerá-la propriamente uma declaração de direitos, sua importância reside no fato de ser a primeira limitação institucional dos poderes "naturais" do rei.

Séculos depois, na Inglaterra, com a coroação de Guilherme III e Maria II, foi promulgado em 1689 o *Bill of Rights* que criou a separação dos poderes. Assim, os poderes de legislar e criar tributos já não eram mais privilégios do rei e sim do Parlamento. O *Bill of Rights* também não chega a configurar uma declaração de direitos, mas exerceu influência nas declarações que, cerca de cem anos depois, irão fornecer o núcleo do Direito Positivo. Tanto a compreensão assentada no positivismo jurídico quanto no jusnaturalismo trazem consigo uma concepção de Direitos Humanos. A busca de uma fundamentação conceitual do Direito mobiliza estudiosos e alimenta inúmeros debates jurídico-filosóficos, o mesmo acontecendo no que diz respeito à fundamentação do que efetivamente se compreende como sendo Direitos Humanos. Não existe, pois, consenso teórico-filosófico que permita propor um significado consensual sobre essas duas noções.

Bobbio (1992), que não podemos considerar um jusnaturalista, levanta, por exemplo, algumas das dificuldades que se colocam diante da tarefa de buscar um fundamento para os direitos, que ele denomina como "Direitos do Homem". A primeira delas diz respeito a expressão, pois o significado pode variar de acordo com a ideologia do intérprete. Ele chama atenção, em seguida, para o aspecto dinâmico e mutável dos direitos humanos em razão de seu caráter histórico. A terceira dificuldade exposta pelo autor é a pluralidade, a heterogeneidade dos direitos. Não cabe aqui, nos limites

deste texto, aprofundar o debate acerca dos fundamentos dos Direitos Humanos. Mas, deixar claro, que apesar das dificuldades apontadas por Bobbio, entendemos que também esses fundamentos são históricos e respondem a cada tempo às possibilidades definidas pela correlação de forças presente na formação social concreta.

Nesta perspectiva é que podemos falar em primeira geração de direitos. Geração essa que corresponde à conquista dos chamados direitos individuais, por parte da burguesia revolucionária na Europa e na América. Ou seja, as conquistas produzidas no processo de luta contra as arbitrariedades do poder absolutista e que significou a conquista de direitos de liberdade religiosa, de opinião, de livre iniciativa econômica, de associação (direitos individuais exercidos coletivamente), de propriedade, de resistência à opressão (LAFER, 1988).

A declaração de independência dos Estados Unidos pode ser considerada como marco do paradigma liberal clássico – nos moldes formulados por Locke – onde o direito à liberdade se concretiza no direito de exercer atividades econômicas livremente e possuir propriedades, o que são considerados a partir daí como direitos fundamentais, como prerrogativa do exercício da sua humanidade (DEL ROIO, 1998).

Os direitos da Declaração de Virgínia e da Declaração Francesa de 1789 são, neste sentido, direitos humanos de primeira geração, que se baseiam numa clara demarcação entre *Estado e não-Estado*, fundamentada no contratualismo de inspiração individualista (LAFER, 1988, p. 126, *Grifos nossos*).

Outro aspecto realçado nessa fase de conquistas pode ser percebido na Declaração de Direitos de 1789⁹ e diz respeito à universalidade dos direitos humanos.

Uma declaração deve ser de todos os povos; as circunstâncias mudam, mas ela deve ser invariável em meio às revoluções. É preciso distinguir as leis e os

9 A Revolução Francesa foi a primeira revolução contemporânea caracterizada como um fenômeno ecumênico, pois suas ideias revolucionaram o mundo, a França forneceu o vocabulário do nacionalismo, como também forneceu temas para a política liberal e a radical-democrática para várias partes do mundo. Influenciou diretamente no processo de independência das colônias latino americanas, como também inspirou o primeiro movimento da reforma hindu, suas ideias refletiram até mesmo no mundo islâmico (HOBSBAWM, 1977).

direitos: as leis são análogas aos costumes, sofrem o influxo do caráter nacional; os direitos são sempre os mesmos (RIALS apud COMPARATO, 2001, p. 128).

As conquistas dessa primeira geração dos direitos humanos foram complementadas pelas lutas da classe operária por melhores condições de trabalho e remuneração, bandeira reforçada pela crescente influência dos ideais socialistas¹⁰ no bojo da expansão industrial.

Os direitos de segunda geração se produzem na luta por mecanismos e meios para assegurar as condições necessárias ao exercício dos direitos de primeira geração. Se antes foram conquistados direitos políticos, agora o foco estava dirigido para os direitos econômicos, sociais e culturais. Exigia-se, sobretudo, a ampliação dos poderes do Estado para atender às necessidades dessa nova e organizada classe de trabalhadores. No âmbito do direito positivo esses direitos são reconhecidos na Constituição Francesa de 1791 e 1848, na Constituição Mexicana (fruto de um processo revolucionário) e na Constituição de Weimar. Estão expressas, nesses documentos, por exemplo, preocupações como: proteção a crianças abandonadas; garantia de trabalho aos pobres; a divisão equitativa da riqueza pública; a propriedade privada de acordo com o interesse público; direito de solicitação de terras pela comunidade de acordo com as suas necessidades; jornada máxima de trabalho; descanso semanal; salário mínimo; direito a greve e participação dos lucros; limitação do poder da Igreja, direito à educação (VILLA, 1993).

Na Constituição de Weimar destacam-se ainda a tentativa de garantias sociais como: a proteção e assistência à maternidade; direito à educação da prole; direito à pensão para família em caso de falecimento e direito à aposentadoria; direito ao ensino público e gratuito incluindo o material escolar; direito a bolsa de estudos; função social da propriedade; direito a uma habitação sadia; direito ao trabalho; proteção à velhice e às debilidades mediante sistema de seguros; seguro-desemprego; direito à participação com a constituição de conselhos como Conselhos Operários

¹⁰ As lutas vinculadas ao conflito de classe constituem o segundo tipo de movimento social que tem como atores uma classe de proletários que luta contra as relações impostas pelo capitalismo, contra as relações entre capital e trabalho, controle e monopólio dos meios de produção (VIOLA, 2008).

e Conselhos Econômicos; ajuste das condições de trabalho e do salário e no total desenvolvimento econômico das forças produtivas (PINHEIRO, 2005).

Também a URSS deixa seu legado na luta pela conquista de direitos sociais. A Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado de 1918, por exemplo, proclama: a abolição da propriedade privada da terra; a entrega de todas as usinas, minas, todos os meios de produção e transporte aos Sovietes; a transferência de bancos para o Estado; a lei que assegurava o poder dos trabalhadores; o trabalho obrigatório¹¹ (COMPARATO, 2001).

A historicidade dessas conquistas pode ser realçada a partir dos limites e contradições que se colocam entre o que foi alcançado na primeira geração e o que se estabelece na segunda. Elas não são complementares no sentido de que a segunda vem aperfeiçoar a primeira, que aquela é uma “evolução” desta.

Observemos, pois, nesse sentido, que enquanto nas conquistas relativas à primeira geração exige-se uma separação entre Estado e não Estado, nas lutas que resultaram na segunda geração de Direitos as exigências dirigiam-se para a busca da ampliação do poder do Estado com vistas a garantir a realização de direitos sociais e econômicos por meio de políticas públicas.

No contexto da conquista dos direitos de primeira geração, a correlação de forças favorecia aos interesses da burguesia emergente preocupada se proteger do Estado Absolutista. No entanto, como demonstra Polany (2000), o contexto que permite a formulação dos direitos de segunda geração era outro bem diferente e se produz no interior da primeira grande crise do modelo político e econômico liberal. Modelo este capitaneado pelas nações hegemônicas na esfera das relações internacionais. A crise deixa claro que o exercício da livre iniciativa nos moldes anteriormente propostos (onde o Estado não deveria interferir na regulação de contratos e atividades econômicas, nas relações

11 De acordo com esse autor, as medidas tomadas após a Revolução não se caracterizam como pertencentes ao “quadro dos direitos humanos”, pois estabelece classes e “só os trabalhadores têm direitos e constituem o povo, titular da soberania política” (COMPARATO, 2001). Mas caracterizamos como legado, pois o ideário socialista é considerado como forte influência na busca por direitos sociais.

entre capital e trabalho, nem na regulação dos mecanismos da concorrência entre empresas) mostrara-se inviável, pois ameaçava tanto o processo de reprodução da mão de obra, como acelerava o ritmo de concentração de capital. A conjugação desses dois processos acabava ameaçando a expansão da própria burguesia industrial. No entender de LAFER,

[...] os direitos de crédito, denominados direitos econômicos-sociais e culturais, podem ser encarados como direitos que tornam reais direitos formais: procuraram garantir a todos o acesso aos meios de vida e de trabalho num sentido amplo, impedindo desta maneira, a invasão do todo em relação ao indivíduo, que também resulta da escassez dos meios de vida e de trabalho (1988, p. 127-128).

Nesse processo de conquista e ampliação dos Direitos Humanos, um novo marco é estabelecido a partir do contexto pós-segunda Guerra Mundial. Findo o conflito armado, restou um clima de insegurança generalizado em razão da exacerbada rivalidade entre os dois grandes blocos formados no jogo de interesses e alianças que foram se definindo no desenrolar da Guerra: o bloco de orientação socialista liderado pela URSS e o bloco de orientação capitalista liderado pelos EUA.

No bojo dessas tensões, imediatamente após o fim da Guerra, e sob o argumento de que era necessário criar mecanismos supranacionais capazes de garantir a paz, temos a formação da Organização das Nações Unidas – ONU. A criação da ONU, em 1945, representa um ponto fulcral na trajetória de construção dos Direitos Humanos, pois a partir dela foi possível estabelecer orientações e princípios aceitos e partilhados pelos países membros com vistas à garantia desses Direitos, como é o caso, por exemplo, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948. BOBBIO ressalta o significado histórico da Declaração, afirmando que ela sinaliza pela primeira vez a possibilidade de um consenso de valores entre a humanidade, em que a universalidade abstrata proposta pelo direito natural se torna concreta com a positivação desses direitos (BOBBIO, 1992)¹².

12 A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, composta por 48

O pós Segunda Guerra é importante na história da luta por direitos humanos também sob outros aspectos. Neste contexto que, principalmente no âmbito das sociedades europeias, tem início a formulação de questionamentos sistemáticos em torno dos fundamentos político-filosóficos que desde a emergência do Estado Moderno vinham orientando as sociedades ocidentais, ou seja, os fundamentos do que Boaventura Souza Santos chama de Projeto Sócio Cultural da Modernidade.

Os fundamentos desse Projeto Sociocultural estão vinculados ao processo que se iniciou com o Renascimento e culminou no Iluminismo, consolidando uma nova racionalidade social, uma racionalidade moderna. O sociólogo francês Alan Touraine sintetiza a modernidade nos seguintes termos:

A ideia de modernidade, na sua forma mais ambiciosa, foi a afirmação de que o homem é o que ele faz, e que, portanto, deve existir uma correspondência cada vez mais estreita entre a produção, tornada mais eficaz pela ciência, a tecnologia ou a administração, a organização da sociedade, regulada pela lei e a vida pessoal, animada pelo interesse, mas também pela vontade de se liberar de todas as opressões. Sobre o que repousa essa correspondência de uma cultura científica, de uma sociedade ordenada e de indivíduos livres, senão sobre o triunfo da razão? (...) É a razão que anima a ciência e suas aplicações; é ela também que comanda a adaptação da vida social às necessidades individuais ou coletivas; é ela, finalmente, que substitui a arbitrariedade e a violência pelo Estado de direito e pelo mercado. A humanidade agindo, segundo suas leis, avança simultaneamente em direção à abundância, à liberdade e à felicidade (1999, p. 9).

A modernidade nasceu prenhe de promessas. A aliança razão/ciência/técnica parecia definir o caminho para libertar o homem não só dos mitos e das tradições religiosas, mas também das necessidades mais elementares da sobrevivência. Liberdade, igualdade, fraternidade e propriedade

Estados. Aí se insere a crítica de Boaventura Sousa Santos que caracteriza a Declaração como criação da cultura Ocidental, entendendo que os DH e respeito à dignidade ocorre a partir da interculturalidade e não com imposição da cultura hegemônica (SANTOS, 2001).

foram os princípios sobre os quais se edificou a sociedade moderna, burguesa e liberal. A democracia foi construída como o elemento que colocou em ação esses princípios, permitindo que a sociedade e o estado coincidissem nas suas ações e percorressem a rota do progresso, e do desenvolvimento econômico, juntos.

A partir do final da Segunda Guerra aprofundam-se vários sinais de que essas promessas não se concretizariam para todos. Questões como a insegurança em relação do futuro do planeta diante da ameaça de uma guerra nuclear, as crescentes desigualdades entre países ricos e países pobres, a emergência da problemática ambiental dão visibilidade aos limites do Projeto Sociocultural da Modernidade. É justamente nesse processo de percepção dos limites das promessas da modernidade que se produzem as condições para a emergência de uma nova geração de direitos.

Limites da modernidade: novos movimentos sociais e ambientalismo

A impossibilidade do cumprimento do projeto social da modernidade esteve no âmago dos questionamentos que deram origem à Escola de Frankfurt. Esses estudiosos foram os primeiros a chamar a atenção para a tendência colonizadora da modernidade, sobretudo em função da sua relação com o desenvolvimento tecnológico. Para eles, a modernidade havia convertido a visão racionalista do mundo (fortalecida pelo ideário iluminista) em razão instrumental e técnica, perdendo (a razão humana) nesse processo o seu poder de autocrítica. Afirmavam, já no período entre guerras, que a racionalidade moderna não libertou o homem de seus medos e mitos, ao contrário, aprisionou-o no mundo da técnica e do consumo de massa, produzindo o que mais tarde Marcuse chamou de sociedade tecnológica.

Entendo por sociedade tecnológica aquela que se caracteriza pela automatização progressiva do aparato material e intelectual que regula a produção, a distribuição e o consumo, quer dizer, um aparato que se estende tanto às esferas públicas da existência como às privadas, tanto ao domínio cultural como ao econômico e político; em outras palavras é um aparato total. Esta sociedade se ca-

racteriza também por um alto grau de concentração e acoplamento entre o poder político e o econômico (MARCUSE, 1974, p. 51).

A manifestação social da consciência dos limites emancipatórios da modernidade e das dificuldades resultantes da consolidação de uma sociedade tecnológica fertilizam o terreno para a produção do contexto em que uma nova geração de direitos se inicia. É essa consciência que irrompe com estardalhaço nas revoltas estudantis do final da década de 1960, dando lugar à emergência dos *novos movimentos sociais*.

Na interpretação de Wallerstein, a emergência dos novos movimentos sociais que marcaram o final da década de 1960 produziu um impacto duradouro, pois foram responsáveis pelo início do processo de quebra do domínio exercido pela *ideologia liberal*¹³, desde a consolidação do capitalismo industrial inglês. Para ele, esses movimentos produziram, politicamente, uma revolução mundial que,

deslegitimou o liberalismo centrista e reformista como ideologia imperante da geocultura, reduzindo-o a não mais que uma ideologia em disputa na arena, cercada por forças poderosas à direita e à esquerda. Em toda parte, fez o povo desiludir-se do papel do Estado como ferramenta de transformação social, e destruiu a visão otimista da inevitabilidade do progresso, especialmente quando fracassou a última manifestação desse otimismo, a sua própria meteórica carreira. Os ânimos haviam mudado (2002, p. 62).

Em que pese o caráter de aparente fugacidade desses movimentos e revoltas, eles sinalizaram tanto o rompimento de uma crise geral na ordem mundial vigente, como a emergência de outra, mais complexa, interdependente e globalizada. Como pondera Mellucci, esses novos movimentos sociais são como um sinal:

não são apenas produto da crise, os últimos efeitos de uma sociedade que morre. São mensagens daquilo que está nascendo. [...] Como os profetas,

13 Como já foi ressaltado, em oportunidade anterior, a ideologia liberal – entendida aqui como o programa político vinculado ao credo liberal – não se confunde com o liberalismo econômico.

“falamos à frente”, anunciam aquilo que está se formando sem que ainda disso esteja clara a direção e lúcida a consciência (2001, p. 21).

Um dos elementos que caracteriza esses novos movimentos sociais diz respeito ao caráter de suas demandas e reivindicações. Elas não estavam relacionadas diretamente ao acesso ou não às benesses da modernidade, mas sim no combate aos efeitos danosos produzidos pelo avanço tecnológico. A degradação do meio ambiente, a proliferação de armas nucleares, a extinção de espécies foram questões que mobilizaram grande número de pessoas em todo o mundo – principalmente nas nações industrializadas, mas não só aí. Observou-se a emergência de movimentos que buscavam se contrapor à homogeneização cultural, à discriminação social e sexual, à degradação ambiental, etc., ou seja, movimentos cuja,

Questão principal não trata das compensações que o Estado-providência pode proporcionar, mas de defender e recuperar formas de vida ameaçadas. Em suma, os novos conflitos não são inflamações por problemas de distribuição mas por questões que tem a ver com a gramática das formas de vida. (HABERMAS, 1987, p. 392, apud GOLDBLAT, 1998, p. 185 – grifos de GOLDBLAT)¹⁴.

Os novos movimentos sociais diferem daqueles essencialmente ligados às políticas de classe, não só na composição social, mas também nas formas, nos métodos e nos objetivos da ação política. Além disso, e também por isso, diferem entre si. Os métodos, objetivos e as formas de organização de movimentos vinculados às questões relativas a sexualidade não são os mesmos daqueles vinculados ao pacifismo ou ao ambientalismo. Outro aspecto é que atuar politicamente em torno de uma causa não implica poder deixar de atuar em outras. Muitas vezes o integrante de um movimento participa intensamente de vários outros.

Goldblat, a partir de Habermas, distingue duas categorias entre os novos movimentos sociais: uma que agrega aqueles de caráter emancipatório e outra que agrega os de resistência e retirada.

14 HABERMAS, J. The Theory of Communicative Action (vol. 2): Lifeworld and system – a critique of functionalism reason. Cambridge, 1987.

O movimento das mulheres é um movimento de emancipação *par excellence*, enquanto o movimento ecológico recai na segunda categoria. Os movimentos de resistência podem subdividir-se na defesa das classes sociais e tradicionais (baseado no patrimônio) e uma defesa que já atua na base de um mundo natural racionalizado e experimenta novas formas de cooperação de vida em conjunto (GOLDBLAT, 1998, p. 185-186).

O movimento ambientalista que emerge na década de 1960 difere essencialmente dos movimentos de proteção e conservação da natureza¹⁵ – cuja origem remonta ao século XIX, principalmente nos EUA e na Europa –, na medida em que, ao contrário daqueles, os movimentos contemporâneos estão empenhados, de alguma forma, na busca de transformações sociais de base. Em que pese esse aspecto geral, merece atenção o questionamento formulado por Goldblat acerca da novidade dos novos movimentos ambientalistas:

A “novidade” dos movimentos alternativos, ambientalistas e de paz baseia-se habitualmente num contraste com o movimento dos trabalhadores. O contraste é definido, não só em termos das diferenças óbvias nos objetivos e aspirações, mas também em termos do seu local de atuação política (sociedade civil e cultura em vez do Estado e política), estrutura organizativa (aberta, fluida e participativa), composição social (alinhada segundo clivagens sem classes), motivações para a participação (de ordem moral e de ideais em oposição a políticas baseadas em interesses), formas não convencionais de atividade política (ação direta, protesto simbólico, mobilização da opinião pública) e aspectos essenciais das suas posições ideológicas. Dito isto, é certo que a novidade dos movimentos foi exageradamente acentuada. A participação é, muitas vezes, baseada em interesses, as estruturas cultivam uma permanente burocratização, e a atividade política é muitas vezes orientada para negociações com os lobbies e as empresas, bem como a ação direta e o protesto simbólico. Todavia, é evidente que existem

15 Esses movimentos trazem uma discussão política filosófica que ainda hoje perpassa o encaminhamento de aspectos importantes relacionados ao encaminhamento da problemática ambiental, sobretudo no que diz respeito à definição de áreas protegidas e às diferentes formas de manejo dessas áreas. Desta forma, em tópico posterior trataremos de maneira mais adequada essa discussão.

diferenças suficientes entre os movimentos sociais antigos e os movimentos recentes para merecerem alguma forma de distinção e alguma forma de explicação histórica coletiva (1998, p. 198).

Dentre as questões levantadas pelos novos movimentos sociais, aquelas vinculadas às preocupações de cunho ambiental ganharam ampla penetração social, catalisando sob a esfera de influência do movimento ambientalista parte das insatisfações mais gerais com o modelo de desenvolvimento assentado no industrialismo. Tanto nos EUA como nos países desenvolvidos europeus a opinião pública foi sendo envolvida na discussão sobre o agravamento de problemas como a elevação dos níveis de poluição, a contaminação por produtos tóxicos, o avanço de processos de desertificação, etc. O clima de preocupação foi se generalizando e se transformando em pressões mais consistentes sobre governos e políticos.

É importante, no entanto, deixar claro que, embora possamos falar que as pressões ambientalistas resultaram em uma série de conquistas de direitos, é preciso entender que a heterogeneidade é uma característica do conjunto dos novos movimentos sociais, por vezes ela perpassa a própria configuração de um movimento determinado, como é o caso do movimento ambientalista. Aliás, neste caso, não é possível falar em movimento ambientalista. É preciso, antes de tudo, compreender seu caráter plural e multifacetado. Há que se pensar em movimentos ambientalistas e mais do que isso no seu caráter histórico.

Buscando compreender as diferentes facetas do ambientalismo, Castells sugere uma classificação tipológica que embora não seja exaustiva, pode orientar uma leitura preliminar da complexidade inerente a esse novo movimento social. Para esse autor os movimentos ligados ao meio ambiente¹⁶ podem ser analisados a partir de elementos que configuram cinco grupos distintos, a seguir apresentados de maneira sintética:

O movimento de preservação da natureza, que pode ser caracterizado como ecológico, pois defende a preservação da vida selvagem, buscando interferir pouco na nature-

16 O autor se baseia nos movimentos dos EUA e Europa.

za, se declara amante da natureza. Sua forma de atuação é por meio de instituições, formando lobbies, lutando contra o desenvolvimento “desenfreado”, fazendo cobranças aos órgãos competentes por fiscalizar e tomar as providências necessárias de proteção¹⁷.

A luta pela defesa de seu espaço, também denominado como movimento não no meu quintal, formou-se nos EUA na década de 1970 e teve início a partir da mobilização contra o despejo de lixo tóxico, a partir do acidente que ocorre em Nova York em que toneladas de lixo foram despejadas nas Cataratas do Niágara. Esse tipo de movimento embora seja caracterizado como localista, pois estão voltados para questões da comunidade em que vivem, questiona as decisões arbitrárias de utilização do espaço, a tendência em despejar lixo e materiais tóxicos em áreas que são habitadas por populações pobres, fazendo reivindicações que busquem melhorar o planejamento urbano, lutando por justiça ambiental, reivindicando que a ampliação do “poder do Estado sobre as corporações seja reafirmado e expandido, sendo exercido em função do bem-estar social e principalmente o bem-estar dos mais vulneráveis” (EPSTEIN apud CASTELLS, 2003, p. 147).

Ambientalismo de contracultura ligado aos movimentos de contracultura¹⁸, esse tipo de movimento defende o respeito às leis da natureza, única e exclusivamente. Embora diversificados e sem coordenação partilhem das ideias da ecologia profunda que basicamente defendem o bem-estar da vida humana e não humana, em que ambas possuem valores e um fim em si mesmos; o valor da vida não-humana independe da necessidade que o homem tem de se apropriar dela para algo; protestam contra a apropriação e redução da diversidade para os fins de desenvolvimento; apoiam a redução da população humana; apoiam a qualidade de vida e não o padrão de vida elevado¹⁹.

17 Esse tipo de movimento surge nos EUA e como exemplos podemos citar: Sierra Club, National Wildlife Federation entre várias.

18 Movimento das décadas de 1960 e 1970, nas palavras de Castells: “Entendo por contracultura a tentativa deliberada de viver segundo normas diversas e, até certo ponto, contraditórias em relação às institucionalmente reconhecidas pela sociedade, e de se opor a essas instituições com base em princípios e crenças alternativas” (CASTELLS, 2003, p.147).

19 Como exemplos de movimentos da ecologia profunda podemos citar os

A quarta é denominada como *Save The Planet*, ou os internacionalistas, em que temos o Greenpeace como organização que caracteriza essa tipologia. Fundado em Vancouver no ano de 1971 e posteriormente transferido para Amsterdã, tornando-se uma organização transnacional e que muito contribuiu para disseminar a preocupação com o meio ambiente. Caracteriza-se como movimento ambientalista incorporando a lenda dos índios norte-americanos do desaparecimento da vida no planeta em que surgirá um grupo de pessoas das mais variadas culturas, credos, raças que devolverá a vida à Terra, como também se baseiam na atitude dos Quakers sendo testemunhas dos fatos e responsáveis pelas ações e comunicação, assim como apresentam uma atitude empresarial identificando as informações sobre o meio ambiente em todo o planeta, atuando com campanhas, utilizando a mídia para informar o maior público possível sobre as suas ações e sobre a degradação que vem ocorrendo. Tem seu principal opositor o desenvolvimento acelerado, sem compromissos com os efeitos causados ao meio ambiente e apresenta como alternativa o desenvolvimento sustentável.

E a última tipologia é aquela em que se enquadram os partidos verdes, denominados como "políticas verdes". Embora não considerados como movimento atuam na política na propagação da causa ambientalista. O partido verde surge na Alemanha em 1980 para expressar a força dos protestos sociais, formado por professores, estudantes, funcionários públicos, desempregados, etc. O programa do partido era em defesa das liberdades, ecologia, pela paz.

A tipologia construída por Castells procura dar uma sistematicidade e coerência mínima à imensa gama de atores que de alguma maneira se vinculam a propostas de enfrentamento da questão ambiental. No entanto é preciso ir um pouco além.

Um dos aspectos que também precisa ser levado em conta é que a questão ambiental envolve um posicionamen-

ecologistas radicais do Earth First atuando na sabotagem ecológica, nas construções de barragens, na extração de madeira ilegal. Enfim, a ecologia profunda forneceu base ideológica para esse movimento, assim como o ecofeminismo também é incorporado, sendo feita uma identificação entre a mulher e a natureza, em que ambas são passivas e vítimas de uma sociedade machista, ou seja, a dominação do homem em uma sociedade patriarcalista.

to dos atores sociais envolvidos em relação ao modelo de desenvolvimento dominante. Não há como deixar de considerar que a discussão da questão ambiental em todo mundo liga-se definitivamente ao problema do desenvolvimento econômico e social, colocando assim ao cidadão, ao sistema político (o Governo, a máquina estatal, os partidos políticos, o reconhecimento de direitos, a formulação de leis), ao sistema econômico (o mercado e a produção) e aos organismos da sociedade civil (as ONG's) a tarefa de pensar a sua sobrevivência diante dos dilemas que colocam "sub judice" a garantia da qualidade da vida e a sobrevivência do planeta.

O sociólogo Horácio Antunes de Sant'Ana Junior, apresenta-nos o seguinte quadro:

Segundo dados do Banco Interamericano de Desenvolvimento, em 1988, cerca de 15% da população mundial era detentora de aproximadamente 77% de toda a renda do mundo, enquanto que cerca de 85% da população possuía 22% da renda. As grandes maiorias da Terra estão cada vez mais condenadas a viver em condição de penúria, miséria e fome, num quadro totalmente distinto das promessas de um mundo no qual o progresso seria o símbolo da superação de todos os males (JUNIOR. 1991, p. 13).

Se juntarmos a esse quadro outros dados, agora apontados por José Augusto Pádua e Antônio Lago, teremos: "somente os EUA, consomem cerca de 1/3 dos recursos não renováveis e 37% da energia produzida no mundo, mas possui uma população de 7,5% de toda a população mundial" (LAGO; PADUA, 1994, p. 8).

Assim, estamos diante do dilema que contrapõe o crescimento econômico aos problemas que se avolumam, decorrentes de um desenvolvimento que:

passa a ser entendido como um elemento de um processo maior, e os resultados que produz não se traduzem automaticamente em benefícios na área ambiental ou social (...). De fato, percebeu-se mesmo nos países desenvolvidos que simples crescimento trazia problemas reais, que colocariam dificuldades para sustentar o progresso. Ou, ainda mais precisamente: era fundamental pensar sobre a natureza do desenvolvimento que queremos (CARDOSO apud LIMA. 1991, p. 10).

É nesse cenário, e diante dessa encruzilhada – dos problemas causados pelo desenvolvimento, e principalmente de seus limites –, que toma forma o que chamamos de problemas ambientais. Aqui lidos como tentativas e lutas por garantias de direitos dos grupos e populações atingidas. A insatisfação com os efeitos danosos do desenvolvimento e com as promessas não cumpridas é que serão catalisadas pelos novos movimentos sociais.

Desde sua emergência até os dias de hoje, o que nos salta aos olhos é que se os problemas socioambientais causados pelo desenvolvimento estão a desafiar os governos e a sociedade civil, a maneira de equacioná-los não é consensual. Não é consensual porque envolve interesses diretamente vinculados à reprodução do sistema econômico vigente. As variáveis que dão forma ao problema ambiental (as dimensões social, ambiental e econômica) assumem pesos diferentes mesmo no interior do que se convencionou chamar de movimento ambientalista. A tipologia proposta por Castells pode ser útil na compreensão dessas variáveis e os interesses atingidos no seu equacionamento.

Mesmo se afunilarmos a discussão para o campo das propostas de um desenvolvimento sustentável, proposta esta colocada principalmente durante a década de oitenta,²⁰ os desafios permanecem. Observa-se que propostas de um desenvolvimento mais racional, em que o uso de novas tecnologias poupadoras de recursos e menos poluentes fosse buscado, onde os problemas sociais fossem amenizados não se efetiva, pois os dilemas não cessam:

Considera-se que, sob o argumento da compatibilização entre desenvolvimento econômico e preservação do meio ambiente, a ideia de desenvolvimento sustentável é sobreposta a uma série de contradições, na medida em que a ideologia ambientalista não é, em geral, embasada por uma

20 "nos anos 80, do 'Relatório Brundtland' (a chamada 'Comissão Brundtland' foi criada em 1983 e publicou seu conhecido relatório *Our common future*, em 1987), encontramos a largada dos atores vinculados ao sistema econômico (Drucker, 1989; Schmidheiny, 1992). Vinculadas ao conceito de 'desenvolvimento sustentável' e à ideia de um mercado verde, as empresas dos anos 90 começam rapidamente a recuperar o tempo perdido, abandonando de forma gradual as atitudes negativas em relação as questões ambientais." In: LEIS, Héctor Ricardo e D'AMATA, José Luis. *O Ambientalismo como movimento vital: análise de suas dimensões histórica, ética e vivencial*. 1995

teoria social precisa e tampouco a economia política que lhe é subjacente é suficientemente elaborada. Deste modo a sustentabilidade (...) requer uma racionalidade de planejamento que seja capaz de conciliar as finalidades lucrativas dos empresários e a lógica da economia de mercado transnacional com a conservação da natureza, novos padrões de produção e consumo; autogestão; valorização das culturas das comunidades locais; solidariedade com as gerações futuras, justiça e equidade social (BARROS, 1994, p. 15).

Como se pode perceber são objetivos muito difíceis de alcançar, pois coloca em jogo interesses conflitantes e de uma complicada arquitetura se pensarmos nas possibilidades de construção de correlação de forças capaz de imprimir outra lógica ao modelo econômico.

Entre o preservacionismo e o conservacionismo

Compreender os interesses envolvidos nas disputas travadas em torno de questões ambientais não é tarefa fácil, como estamos tentando demonstrar. Mesmo que a tipologia proposta por Castells possa nos orientar na análise de casos concretos, muitos outros aspectos acabam por nos escapar. Observamos que elementos culturais diversos que definem a representação de natureza que uma sociedade, grupo, ou indivíduo possui é fundamental para definir seu posicionamento diante de uma questão ambiental, por exemplo.

Um aspecto importante que tem diferenciado a atuação de sujeitos coletivos ou individuais na demanda por encaminhamento de questões ambientais está centrado na oposição entre aqueles que acreditam que é preciso preservar e os que acreditam que é preciso conservar. Mais do que uma questão semântica o debate traz um fundo filosófico que acaba por definir posicionamentos diante das mais diferentes ações políticas relativas à problemática ambiental. A mais evidente diz respeito à definição de uma política voltada para a questão das áreas de preservação/conservação ambiental.

Essa oposição remonta à gênese dos primeiros movimentos no sentido de proteger a natureza da depredação humana, ainda no século XIX e, portanto fora do escopo dos novos movimentos sociais, conforme analisamos.

Na passagem do século XIX para o XX essas duas vertentes já eram perfeitamente identificáveis na célebre oposição entre Giffor Pinchot e John Muir usualmente considerados na história ambiental americana como arquétipos das diferenças entre as duas posições (DIEGUES, 1996).

Pinchot, conservacionista, defendia o uso dos recursos naturais de maneira racional e sustentável, baseada em três princípios: o “desenvolvimento (o uso dos recursos existentes pela geração presente), a prevenção do desperdício e o desenvolvimento dos recursos naturais para muitos, e não para poucos” (McCORMICK, 1992, p. 31 – grifos do autor). Assistiu-se, sob a era Pinchot – período em que esteve à frente da Secretaria de Estado para Conservação do governo Roosevelt – a “promoção da conservação profissional baseada menos em princípios emocionais de preservação do que em administração racional de recursos naturais” (McCORMICK, 1992, p. 32).

A influência dessas ideias foi grande e está, de certa forma, na origem da noção de desenvolvimento sustentável que hoje perpassa todos os debates em torno de questões ambientais. Foram ideias centrais, por exemplo, nas discussões e debates ocorridos na Conferência de Estocolmo em 1972, na Conferência do Rio em 1992, além de estarem presentes em várias publicações (Estratégia Mundial para Conservação da Natureza, Nosso Futuro Comum, por exemplo) vinculadas aos organismos internacionais, sobretudo na esfera das Nações Unidas (DIEGUES, 1996).

Muir, por outro lado, advogava a criação de áreas virgens em que o objetivo precípua seria a preservação da natureza em si mesma, sendo a presença humana admitida somente para recreação ou fins educacionais. A criação do *Parque Nacional de Yosemite* em 1890, “primeira reserva conscientemente designada à proteção das áreas virgens” (McCORMICK, 1992, p. 31) foi resultado direto de suas lutas. Ainda sob sua influência foram criadas 53 reservas naturais, 16 monumentos nacionais e cinco novos parques nacionais (McCORMICK, 1992, p. 31).

Em termos filosóficos os conservacionistas americanos se aproximavam da tradição alemã na qual a ciência florestal racional possuía fortes raízes. Conforme afirma McCormick, “Ninguém conhecia melhor a ciência das florestas no século XIX do que os alemães. A instrução universitária em

manejo florestal havia estado disponível por 150 anos, e conceitos de manejo produtivo e sustentado das florestas foram introduzidos no final do século XVIII" (1992, p. 26). Já os preservacionistas estavam mais próximos dos britânicos.

Na Inglaterra, mais do que em qualquer outro país europeu entre o final do século XVIII e meados do XIX foram reunidos tantos elementos no sentido da emergência gradual de uma "*consciência biocêntrica*" que reforçava "*o restabelecimento do sentido de inter-relação entre o homem e a natureza e a aceitação de uma responsabilidade moral relacionada à proteção da natureza contra os abusos*" (WORSTER, apud McCORMICK 1977, p. 22). Aos trabalhos de inúmeros naturalistas e ilustradores botânicos e outros trabalhos realizados no campo da história natural – cuja máxima recorrente era "através da natureza até o Deus da Natureza" (LOWE apud McCORMICK, 1983, p. 22) – somaram-se as discussões propostas por Darwin, cuja teoria trazia consigo a tese de que o homem era parte integrante de todas as outras espécies. Além disso, começaram a se fazer sentir os efeitos da revolução industrial e crescimento urbano desordenado, produzindo movimentos sociais que lutavam contra as ameaças à saúde humana, buscando inclusive espaços naturais mais limpos.

Outro aspecto importante foi o humanitarismo levantado pelo movimento antiescravista e pelos movimentos que lutavam contra a crueldade com animais. Eles acabaram contaminando os naturalistas e emprestando-lhe métodos e técnicas para melhor advogarem suas ideias. Esse conjunto de condições levou à criação do *National Trust*, em 1893, com o objetivo de "*proteger a herança natural e cultural da nação contra a padronização causada pelo desenvolvimento industrial*" (McCORMICK, apud 1992, p. 25). Apesar desse movimento, somente depois a Primeira Guerra Mundial a ideia de proteger o habitat ganhará maior destaque e apoio na Grã-Bretanha.

Diferente da vertente inglesa, o preservacionismo americano assentou-se na noção de "mundo selvagem" (*wilderness*). Ideia de que existia uma natureza, um mundo natural onde a ação humana ainda não se fizesse sentir e que então era preciso preservar parte desse mundo antes que ele fosse modificado.

Nos Estados Unidos, o preservacionismo já contabilizava ganhos antes mesmo que a ação dos conservacionistas lhes fizesse frente. Fato significativo é o de ser criado nesse país o primeiro parque nacional do mundo, em 1872: *Yellowstone*, no Estado do Wyoming, com uma área de 800 mil hectares. Desde então esse modelo assentado na criação de áreas protegidas, onde as atividades humanas estão restritas à recreação e educação ambiental (base do conceito de parque nacional), têm ganhado espaço não só internamente como em outros países e continentes.

Os preservacionistas americanos sofreram críticas no que se refere à criação de áreas naturais protegidas não só por parte dos conservacionistas que advogavam ser necessário considerar o uso dos recursos naturais, mas dos chamados preservacionistas puros. Estes argumentavam que a criação dos parques baseava-se em uma visão antropocêntrica valorizando anseios estéticos, religiosos e culturais dos seres humanos negando o direito da natureza ser protegida por si mesma, com um valor em si.

Críticas mais recentes enfatizam ainda o fato do conceito de áreas naturais protegidas ser fruto de representações e anseios eminentemente urbanos do que seja natureza ou mundo natural. Conforme Gomez-Pompa e Kauss afirmam:

O conceito de "wilderness" (mundo natural/selvagem) como terra intocada ou domesticada é, fundamentalmente, uma percepção urbana, uma visão de pessoas que vivem longe do ambiente natural de que dependem como fonte de matéria prima. Os habitantes da zona rural têm percepções diferentes das áreas que os urbanos designam como wilderness, e baseiam seu uso da terra em visões alternativas. Os grupos indígenas dos trópicos, por exemplo, não consideram a floresta tropical como selvagem: é sua casa. Muitos agricultores entram numa relação pessoal com o meio ambiente. A natureza não é mais um objeto, mas um mundo de complexidade em que os seres vivos são frequentemente personificados e endeusados mediante mitos locais. Alguns desses mitos são baseados na experiência de gerações e suas representações das relações ecológicas podem estar mais perto da realidade que o conhecimento científico. O termo conservação pode não fazer parte de seu vocabu-

lário, mas é parte de seu modo de vida e de suas percepções das relações homem com a natureza (1992, p. 271 apud DIEGUES, 1996, p. 36).

Julgamos que esse debate interessa, não só porque tais concepções perpassam diferentes aspectos da forma como a questão ambiental movimentou os interesses sociais, permitindo alianças e compromissos, mas interessa também porque algumas vertentes do movimento ambientalista atuante no Estado de Goiás voltaram suas ações para a criação ou garantias em torno de áreas protegidas, como foi o caso da ONG WWF em relação ao Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, um dos aspectos investigados na pesquisa, cujos resultados constam desse relatório. Buscamos, neste caso, compreender a influência do ideário ambientalista, mais que as atuações concretas, no que diz respeito à relação entre desenvolvimento e a gestão de áreas ambientalmente protegidas.

De outra parte, as concepções que orientam a gestão e manejo das áreas protegidas oferecem elementos bastante úteis para que possamos pensar aspectos relevantes da relação desenvolvimento/desgaste ambiental e justiça social que estão intrinsecamente ligadas à luta por Direitos Humanos. Foi nesta perspectiva que trouxemos os aspectos gerais da oposição entre conservação e preservação ambiental.

Considerações finais

A ideia de que o direito a um meio ambiente²¹ saudável é um direito humano se produz a partir das demandas formuladas no seio dos movimentos ambientalistas, mas não somente em decorrência delas. Entendemos que essas conquistas resultam de uma determinada correlação de forças e jogo de interesses que se produzem cotidianamente e que em certos contextos históricos, são potencializadas. Nesta perspectiva é que ressaltamos a conferência de Estocolmo²² como o grande marco histórico no estabelecimento de uma ligação entre Direitos Humanos e Meio Ambiente.

21 Segundo José Afonso da Silva, o meio ambiente é "a interação do conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais que propiciem o desenvolvimento equilibrado da vida em toda as suas formas" (1997, p. 2).

22 Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente em Estocolmo em 1972, a partir de então há um crescente aumento dos movimentos ecologistas em todo o mundo ocidental.

Na Declaração produzida ao final da Conferência consta, como seu princípio nº 1, a proclamação seguinte:

O homem é ao mesmo tempo criatura e criador do meio ambiente, que lhe dá sustento físico e lhe oferece a oportunidade de desenvolver-se intelectual, moral, social e espiritualmente. A longa e difícil evolução da raça humana no planeta levou-a a um estágio em que, com o rápido progresso da Ciência e da Tecnologia, conquistou o poder de transformar de inúmeras maneiras e em escala sem precedentes o meio ambiente. *Natural ou criado pelo homem, é o meio ambiente essencial para o bem-estar e para gozo dos direitos humanos fundamentais, até mesmo o direito à própria vida* (NAÇÕES UNIDAS, 1973, Grifos nossos).

As discussões travadas no âmbito da Conferência de Estocolmo desnudaram uma série de contradições inerentes à relação meio ambiente e desenvolvimento econômico, bem como a complexidade envolvida nas possibilidades de equacionar os aspectos mais urgentes na perspectiva dos países ricos e dos países pobres. Começa aí a busca pelo que posteriormente será formulado como Desenvolvimento Sustentável²³.

A Declaração de Estocolmo acabou influenciando na positivação/normatização da proteção do meio ambiente, pois muitos dos seus vinte e seis princípios foram incorporados em várias declarações, constituições de diversas nações, resoluções e convenções internacionais²⁴ (NASCIMENTO apud ALONSO JR, 2006).

23 Ver em: MACHADO, Vilma de F. A Produção do Discurso do Desenvolvimento Sustentável: de Estocolmo à Rio-92. 2005. 328f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável)-Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

24 A partir de então uma série de Convenções a respeito desse tema foram acontecendo como: A Convenção de Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural em 1972, que foi promulgado no Brasil por meio do Decreto 80.978 de 12/12/1977. A criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). A Convenção sobre o Comércio Internacional das Espécies da Flora e Fauna Selvagens em perigo de Extinção, em Washington 1973, tendo seu texto aprovado em 1975 no Brasil. A Convenção das Áreas Úmidas de Importância Internacional (Convenção de Ramsar) concluída em 1982 no Irã, reconhecida no Brasil em 1992. A Convenção sobre o Direito do Mar em 1982 na Jamaica. Convenção de Viena e Protocolo de Montreal sobre a Proteção da Camada de Ozônio. A Convenção sobre a Mudança de Clima em 1992 na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Conferência do Rio de Janeiro em 1992 entre outras (ALONSO JR, 2006).

O eixo do vínculo que se estabelece entre Direitos Humanos e Meio Ambiente passa pela questão da dignidade²⁵ da pessoa humana e a garantia de condições necessárias a sua manutenção. O entendimento é que não haverá dignidade se não houver condições mínimas de sobrevivência no meio ambiente em que se vive, onde não há qualidade de vida (saúde, segurança e bem-estar).

O meio ambiente equilibrado traz, portanto, uma nova dimensão ao direito fundamental à vida e ao princípio da dignidade da pessoa humana, visto que, no meio ambiente, se desenvolve a vida humana. Assim o ser humano está inserido no meio ambiente, dele também fazendo parte, motivo pelo qual, para que haja efetividade ao direito fundamental à vida e ao princípio da dignidade humana, há que reconhecer a sua ligação e a interação [...] (MASCARENHAS, 2008, p. 61).

Entende-se que a proteção do meio ambiente é uma maneira de se assegurar o cumprimento do artigo III da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz respeito ao direito à vida, bem como do artigo XXV que proclama que todos têm direito a um padrão de vida que propicie a saúde e bem-estar. A destruição do meio ambiente irá acarretar automaticamente o desrespeito e a infração dos direitos fundamentais do homem.

Desde a movimentação produzida pelas evidências de falência do projeto sócio cultural da modernidade e, sobretudo a partir da emergência da questão ambiental, vários passos vêm sendo dados no sentido da criação de leis que regulam a proteção ambiental, na criação e/ou ampliação do direito ambiental²⁶ e mesmo na constituição de um direi-

25 O princípio da dignidade humana identifica um espaço de integridade moral a ser assegurado a todas as pessoas por sua só existência no mundo. É um respeito a criação, independente da crença que se professe quanto à sua origem. A dignidade relaciona-se tanto com a liberdade e valores do espírito como com as condições materiais de subsistência (BARROSO apud MASCARENHAS, 2008, p. 60).

26 [...] sempre houve normas voltadas para a tutela da natureza. Tal proteção, quase sempre, fazia-se através de normas de direito privado que protegiam as relações de vizinhança, ou mesmo por normas do Direito Penal ou Administrativo que sancionava o mau uso dos elementos naturais ou a utilização destes que pudesse causar prejuízos ou incômodos a terceiros (ANTUNES, 2005, p. 3).

to ambiental internacional, já que a destruição do meio ambiente e suas consequências não passam necessariamente pelas fronteiras físicas dos Estados Nação.

No Brasil, o direito humano ao meio ambiente torna-se um direito garantido constitucional a partir da promulgação da Constituição de 1988²⁷. O caput do Art. 225 estabelece que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Esse artigo cria uma nova categoria de bens, o bem ambiental que constitucionalmente é de grande importância para a qualidade de vida, sendo um direito comum de toda a humanidade. Esse bem (meio ambiente ecologicamente equilibrado) é considerado essencial para manutenção da vida, e esta, por sua vez, é um bem que possui garantia constitucional, como está expressamente disposto no artigo 5º, *caput*, da Constituição do Brasil de 1988 que garante a "inviolabilidade do direito à vida" (FIORILLO apud MASCARENHAS, 2008).

Enfim, as evidências dos limites impostos pela natureza ao modelo de desenvolvimento industrial colocaram a relação desenvolvimento-justiça-meio ambiente no cerne do debate acerca dos direitos humanos.

Embora possamos falar em uma terceira geração de direitos, é preciso ter claro que se trata de um processo constate de lutas, de um processo de construção e garantias de direitos. Nesse sentido, muitos dos elementos considerados como conquistas se mostram, em diferentes contextos, carregados de fragilidades e contradições, sobretudo se temos em perspectiva a relação entre a questão ambiental e seu vínculo com o desenvolvimento econômico. O caráter multifacetado do ambientalismo potencializa ainda mais este aspecto.

A conquista de direitos vinculada às demandas inicialmente formuladas no bojo da emergência dos novos movi-

²⁷ A Constituição de 1988 foi a primeira a tutelar a questão do meio ambiente, diferentemente das anteriores (MASCARENHAS, 2008).

mentos sociais ainda estão em processo. A dinâmica histórico-social imprimiu mudanças profundas no caráter desses movimentos que até aqui chamamos de novos movimentos sociais. Entendemos que, em função do dinâmico jogo de interesses que movimenta a sociedade e das diferentes correlações de forças que se produzem a partir de situações, eventos e contextos variados, a problemática ambiental pode sustentar os mais dispares movimentos sociais, organizações e grupos.

Referências

- ALONSO JR, Amilton. **Direito Fundamental ao Meio Ambiente e Ações Coletivas**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006.
- ALONSO, Angela; COSTA, Valeriano; MACIEL, Débora. Identidade e estratégia na formação do movimento ambientalista brasileiro. **Novos estud.** – CEBRAP [online]. 2007, n. 79.
- ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito Ambiental**. 8. ed, revista, ampliada e atualizada. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2005.
- BARROS, Flávia Lessa de. **Desenvolvimento urbano, meio ambiente e qualidade de vida**. Estado e movimentos sociais no Distrito Federal. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília, 1994.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CASTELLS, Manuel. “O verdejar” do ser: o movimento ambientalista. In: **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 2. ed. rev. e ampl. – São Paulo : Saraiva, 2001.
- DEL ROIO, Marcos. **O império universal e seus antípodas: A ocidentalização do mundo**. São Paulo: Ícone, 1998.
- DIEGUES, Antonio Carlos Santana. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec Núcleo de

Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras, USP, 1996.

MCCORMICK, John. **Rumo ao Paraíso**: a história do movimento ambientalista. Rio de Janeiro: Relume-Durnarã, 1992.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais**: Paradigmas Clássicos e contemporâneos 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GOLDBLATT, David. **Teoria Social e Ambiente**. Instituto Piaget, Lisboa, 1998.

HABERMAS, J. **The Theory of Communicative Action** (vol. 2): Lifeworld and system – a critique of functionalism reason. Cambridge, 1987.

HOBBSBAWN, Eric. **A Era das Revoluções**: Europa 1789-1848, tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Pencil. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LAGO, Antonio; PÁDUA, José Augusto. **O Que é Ecologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994. Coleção Primeiros Passos.

LEIS, Héctor Ricardo e D'AMATA, José Luis. **O Ambientalismo como movimento vital**: análise de suas dimensões histórica, ética e vivencial. 1995.

LEIS, Héctor Ricardo. **O labirinto**: ensaios sobre ambientalismo e globalização. São Paulo: Gaia; Blumenau, SC: Fundação Universidade de Blumenau, 1996.

LIMA, Ricardo Barbosa de. **O Movimento Ambientalista no Estado de Goiás 1976-1992**. 1991. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais)-Faculdade de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 1991.

MACHADO, Vilma de F. **A Produção do Discurso do Desenvolvimento Sustentável**: de Estocolmo à Rio-92. 2005. 328f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável)-Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

- MARCUSE, Herbert. Libertad y Agresión en la Sociedad Tecnológica. In **Escuela nacional de ciencias políticas y sociales da Universidad nacional autónoma de México**. La Sociedad Industrial Contemporánea. México: Siglo XXI editores S. A., 1974.
- MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MASCARENHAS, Luciane Martins de Araújo. **Desenvolvimento sustentável**: estudo de impacto ambiental e estudo de impacto de vizinhança. Curitiba: Letra da Lei, 2008.
- PINHEIRO, Maria Cláudia Bucchianeri. A Constituição de Weimar e os direitos fundamentais sociais: a preponderância da Constituição da República Alemã de 1919 na inauguração do constitucionalismo social, à luz da Constituição mexicana de 1917. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n. 1192, 6 out. 2006. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/9014>>. Acesso em: 19 mar. 2011.
- POLANYI, Karl. **A Grande Transformação**; as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- SANT'ANA JÚNIOR, Horácio. Augusto. **O anjo, a tempestade e a escola**: elementos para a compreensão da relação entre a noção de progresso, o marxismo e a pedagogia progressista. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1993.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, José Afonso. **Direito Ambiental Constitucional**. 2. ed. 2. tiragem, São Paulo: Malheiros, 1997.
- SILVA, Valéria Getúlio de Brito e. Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais: Construção, Ação e Debate. In: LIMA, Ricardo Barbosa de (coord.) et al. **Direitos Humanos e Cotidiano**. Goiânia: Bandeirantes, 2001.
- TOURAINÉ, Allain. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

VILLA, Marco Antônio. **A revolução mexicana: 1910-1940**. São Paulo: Ática, 1993.

VIOLA, Eduardo. O Movimento Ecológico no Brasil (1974-1986): Do Ambientalismo à Ecopolítica. In: PÁDUA, José Augusto. **Ecologia e Política no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos Humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2008.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Após o Liberalismo: em busca da reconstrução do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PARTE III

**ENTRE DISPUTAS,
POSSIBILIDADES E LIMITES**

CAPÍTULO 9

Espaços Educativos Não Formais: Desafiando o Fazer Docente

*Paulo Peixoto de Albuquerque
Jaime José Zitkoski*

Introdução

Quando penso no futuro, não esqueço do passado.
Paulinho da Viola

Os versos que abrem estas notas têm razão de ser: eles evidenciam que para compreender a vida precisamos nos dar conta do paradoxo que, para a compreensão da realidade a vida, ela precisa ser percebida na sua historicidade processual. Isso significa que ela não pode ser entendida no recorte do agora, ou nos fragmentos que apontam para situações imensamente diferentes e superpostas, que não admitem que o hoje é resultado de um conjunto de momentos e situações vivenciadas no passado.

Assim, também parece se apresentar a temática destas notas: formação de professores, está relacionada não apenas pela pausa dos dois pontos que articula espaços educativos não formais e fazer docente, mas também pelas exigências do mundo contemporâneo de um fazer docente que não privilegie apenas os espaços escolares.

Nessa perspectiva, o significado dessa relação que, de certa maneira atua como nossa hipótese de trabalho – Formação de Professores, só tem sentido quando pensada a partir da constatação que os Espaços Educativos não formais precisam ser considerados no fazer docente, principalmente porque remetem à perspectiva da interpelação cidadã. Interpelação que assumida através de uma política pedagógica centrada em uma pedagogia política que traduza o compromisso da mudança de pensar o presente-futuro sem eludir que o presente-passado é pressuposto que modela o desafio de educar. Esse desafio tem o seu papel hoje, por-

que o compreender do(s) aluno(s) está muito mais no modo como as pessoas percebem, aprendem e constroem seus saberes. Portanto, parece-nos que, cada vez mais, na formação de professores, precisamos superar a fragmentação e a (des)contextualização que teimam em afirma-se como método de aprendizado.

Tal fato se evidencia nos currículos organizados de modo a privilegiar o “aprender a aprender” ou o “ensinar a ensinar”, consolidando a emergência de um conceito de formação essencialmente técnica que separa saber especulativo – *theoría* – (desvelador do mundo, da realidade, destinado ao cidadão) do saber fazer – *téchne* – (acessível aos que executam e que aprendem apenas no exercício do trabalho) como se fossem duas dimensões diferentes, ainda que complementares à aquisição de competências necessárias ao usufruto do mundo social.

Parece-nos que o divórcio entre passado/presente/futuro de certa forma reproduz, não só uma fragmentação, como explicita uma divisão que esconde que método e conteúdo são indissociáveis, não podem ser apresentados de forma autônoma ou independente, mas também são resultados de uma prática social que reproduz diferenças, dominações, subalternidades.

Esta separação também concorre para que a explicação da realidade social se dê a partir de uma dualidade epistemológica que funda dois tipos de saber: o saber-formal e acadêmico que se pretende (universal/sistematizado), cujo *status cognoscitivo* lhe dá um caráter privilegiado e o saber da vida do cotidiano (senso comum/não sistematizado) que, por ser local e restrito, passa a ser visto como secundário, digamos de uma “educação popular”.

Este fato favorece a concretização de práticas educativas que apresentam “o conhecimento formal” proposto no espaço escolar como um processo instrumentalizador (treino e preparo de mão de obra), relativizando o acesso e o conhecimento da cultura produzida por uma sociedade como – direito – ou possibilidade de os indivíduos serem os produtores do conhecimento, pelo menos do conhecimento diferenciado daquele universal sistematizado.

Nesse sentido, compreender a realidade em que vivemos a partir dos Espaços Educativos não formais passa a

ser fundamental à medida que desafia aqueles que pretendem pensar educação/ensino sem articular com o mundo da vida, a utopia com realidade das relações sociais, hoje, cada vez mais precárias, injustas, sem fronteiras e em transformação acelerada.

Assim, pesar o fazer docente a partir de outros lugares atua como contraponto de uma cultura docente hegemônica centrada na escola e que nem sempre considera as questões que nos atropelam enquanto professores

1. Que tipo de saberes são (serão) necessários para se constituir em um conhecimento diferenciado, fundado nos princípios de um projeto de educação para e/ou dos Direitos Cidadãos que tenha condições de responder às novas condições sociais produzidas pela precarização e vulnerabilidades sociais de nosso cotidiano?
2. Que projeto pedagógico de educação para garantir a diversidade e a diferença de uma proposta cidadã¹ e coletiva é possível frente à realidade social que se apresenta?

Nesse sentido, a proposta da sociologia da educação (na escola ou fora da escola, por exemplo) não pode ser, portanto, a de demonstrar uma verdade, mas apenas a de favorecer a possibilidade de um acordo, de um consenso. Até porque a verdade nunca é uma coisa objetiva, mas sempre o resultado do diálogo entre falantes de uma mesma linguagem, o que implica que a busca pela verdade pode ser inesgotável.

Significa dizer que estas notas (assim como este livro coletivo) tem a pretensão de identificar os elementos principais e constitutivos de um projeto de educação (formação de professores) que seja democrático, socialmente justo e popular, no qual as ações pedagógicas apontem para a

¹ A educação no projeto neoliberal de mundialização via mercado propõe uma educação que concorre para uma cidadania seletiva; um projeto de educação nacionalista que reduz o papel e as questões a serem resolvidas pelo Estado nação de forma tuteladora e assistencialista. É uma educação que concorre para uma cidadania menor. Um projeto de educação democrático, socialmente justo e popular remete pensar ações que apontem para a construção de um projeto pedagógico que viabiliza e concorra para uma cidadania emancipada, autônoma no modo de participar das decisões.

construção de um projeto de sociedade que viabilize e concorra para uma cidadania emancipada.

Na contemporaneidade a realidade plural e os conceitos para um projeto de educação/ensino que garanta Direitos

Pensar a realidade dos espaços societários na qual se desenvolvem os projetos educativos diferenciados implica ter presente não só os conceitos de “atores sociais”, “relações sociais”, mas de “complexidade” – conceito-chave – que redefine os parâmetros de entendimento daqueles e do próprio espaço educativo, aqui entendido como espaço social mais amplo: societário.

Pensar complexidade, hoje, passa a ser fundamental, porque mudou a forma como entendíamos e pensávamos o social. Os parâmetros de espaço-tempo, de causalidade, de presença no mundo, de individualidade e história que antes serviam para dar sentido e explicar o que acontecia e, eventualmente, amortecer o seu impacto, já não nos servem mais.

Vivenciamos uma realidade social que não se deixa apreender facilmente e, em função disso, nos expõe e fragiliza. Nossos modelos explicativos não servem ou ajudam muito pouco diante de uma sociedade que não é só difícil de entender, mas complexa. As relações sociais não se apresentam lineares ou traduzem uma racionalidade ordenada, coerente. Cada vez mais nos damos conta que há muitos elementos determinantes envolvidos em um dado fenômeno social, e que os atores não desempenham um único, mas múltiplos papéis sociais.

Além disso, as relações entre educação e direitos das pessoas passam a ser mediadas por outros elementos cujos significados permitem outras interpretações dos objetos, eventos e situações da vida.

São outras relações que se desenvolvem através de diferentes espaços educativos, de novas conexões, não determinadas por uma lógica mecânica; os tempos e os espaços sociais são e se apresentam diferenciados. São tempos bem diferentes daqueles espaços societários que a revolução industrial favoreceu e que permitiu construir os paradigmas de modelos de ação prescritivas em termos de educa-

ção, no qual a Escola, enquanto espaço normativo/técnico sempre se apresentou como hegemônico; é o modelo que conhecemos.

Com a secularização do mundo moderno, a divisão do trabalho, a competitividade do mercado, a interdependência tornou-se maior e o processo de criação/assimilação das representações que dão significado à realidade tornou-se mais sutil, sofisticado, complexo (ROCHA, 1999, p. 363).

Na contemporaneidade o desafio é compreender como se dão os processos de construção das identidades coletivas, (ser trabalhador/ser cidadão de um país), ou de que forma nossas escolhas políticas determinam a economia, ou vice-versa.

Hoje, mais do que nunca as práticas interpessoais que ocorrem em seu dia-a-dia possibilitam ao sujeito aprender a levar em conta os efeitos de suas ações, na medida em que convive com a interposição de regras e com as reações da alteridade; ensina ao indivíduo que as escolhas individuais implicam, a controlar sentimentos e moderar suas ações espontâneas, levando mais em consideração o momento, as instituições, o que os outros esperam dele em circunstâncias definidas. Tal fato permite que o indivíduo amplie seu espaço mental, dando-lhe mobilidade temporal e espacial cognitiva para além do presente e do aqui. A interdependência das relações sociais chegou a um nível de complexidade que não há como se processar a volta à tradicional unidade conhecimento/trabalho (ROCHA, 1999, p. 362).

É preciso dar-se conta que tentar entender as mudanças sociais sem levar em consideração estes pressupostos induz a uma compreensão do social cujo caráter pode ser de extrema generalidade, impedindo de encontrar os elementos estruturantes destas transformações. Não conseguimos passar de análises abrangentes e amplas porque as mudanças se revestem de diversas formas: *o social se apresenta como a realidade plural.*

Nosso tempo é constituído de numerosas mudanças culturais, políticas, sociais, que não são independentes das transformações econômicas, mas que não se explicam ape-

nas pelo econômico. Este cenário do mundo contemporâneo se caracteriza não só pela afirmação triunfante do (neo) liberalismo, mas também da racionalidade instrumental, que responde às vezes como eco e às vezes como dissonância de modificações nos modos de ser individuais e coletivos.

Assim sendo, é preciso ter presente o modo como estas mudanças incidem na forma como se constroem os saberes. Dito de outra forma, as questões relacionadas à ação educativa precisam ser identificadas e analisadas em função do contexto social, porque o “sujeito” não existe antes ou fora da comunidade, que constitui o marco, o horizonte de perspectivas na qual ele se acha imerso, desde o nascimento.

O homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é elemento de mediação e parte essencial da constituição da natureza humana. Não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere ao aprendizado, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real (OLIVEIRA, 1989, p. 24).

Este marco determina seu lugar (identidade), assim como as normas que definem o seu fazer (trabalho) nos espaços públicos. Desta forma, o que o sujeito “é” e o modo como ele se concebe está circunscrito e depende das condições materiais da sociedade em que ele vive. Portanto, quanto melhor o indivíduo conheça seu contexto social maior são as possibilidades para autocompreender-se e, ao mesmo tempo, identificar os limites e as possibilidades de transformação.

Educação em diferentes espaços educativos com ênfase no não formal só tem sentido quando percebida como prática social que se objetiva a partir de uma proposta educativa, materializada em conteúdos programáticos que buscam construir com os indivíduos – sujeitos de si mesmo e do mundo.

A percepção desta singularidade passa a ser importante porque ela, de certa maneira, fundamenta o modo como os atores sociais pensam as questões sociais (dar conta da injustiça social) e, conseqüentemente, o modo como constroem seus saberes.

Em certo sentido todo saber objetivado legitima-se, antes de tudo, pelo simples fato de existir e pelo compartilhar percepções. Por isso é preciso ter presente que as percepções sobre educação em diferentes Espaços Educativos evidenciam aquilo que delas se pretende: construir nos espaços educativos (escolares ou não) a superação da desigualdade, a constituição de um igual que não perca a sua diferença, pois o oposto do igual não é o diferente, mas sim o desigual.

Pensar Educação em diferentes Espaços Educativos é incorporar os conceitos de reconhecimento e autonomia

Pode-se dizer que as desordens e as desarticulações causadas pelos tempos contemporâneos apontam para situações completamente contraditórias com os princípios proclamados pelos protocolos que apontam a garantia dos direitos do cidadão², visto que equidade se não se articula bem com exclusão social.

Entretanto, é preciso reconhecer que estas desordens inserem na pauta de discussão o sentido e os pressupostos da justiça social, hoje submetidos ao falso dilema de atender a demandas de mercado, ou atender as expectativas individuais – o que se chama “boa vida”.

Nesse sentido, o desmanche da sociedade do bem-estar social fundada no pacto Keynesiano e sua passagem para um modelo de formação profissional mais dinâmico, não pautado pelo corporativismo de categorias profissionais, exige dos espaços educacionais formais respostas a um contexto social marcado pela pluralidade. Os impasses educacionais que derivam desta situação não são poucos e podem ser traduzidos nas questões que seguem:

1. Como preparar técnico/socialmente os indivíduos que atuam na sua comunidade para serem sujeitos

² A Constituição de 1988 afirma a universalidade, a integralidade e a equidade das propostas de educação para todos e a nova legislação sobre as Bases Curriculares também apontam para uma concepção de educação que não se reduz à capacitação apenas para o mercado de trabalho, mas a uma vida com qualidade.

da ação quando as propostas de capacitação são hierarquizadas, verticalizadas e resultado de um sistema de ensino que enfatiza o conhecimento formal e uma cultura de determinismo e dependência?

2. Como preparar profissionalmente estes indivíduos de modo que a ampliação de competências não signifique apenas agregar valor ao trabalho a partir da tecnologia, mas da construção de conhecimentos a partir do que as pessoas (comunidade) sabe/pensam, agem e interagem?

São questões que nos fazem refletir sobre o lugar da docência, primeiro como ato criativo e, segundo como espaço mediador de processos que se caracterizam (ainda hoje) por invisibilizar situações de injustiça social (lugar da mulher, do deficiente, do negro, etc.).

Um outro enfoque de organização da capacitação/formação pode ser aquele que se constrói a partir de uma prática social que insira o(s) saber(es) da comunidade em outro registro: o dos Direitos à Cidadania. Para que isso seja possível faz-se necessário reconhecer que há outros saberes (da comunidade) e que a construção desses saberes se faz a partir de outra epistemologia.

A multiplicação dos processos de formação de professores (universidades públicas e privadas) pode aparecer como a nova imagem de racionalidade instrumental que governa o universo cultural dominante e até tem efeitos consideráveis sobre os indivíduos. Estas multiplicações nos interrogam sobre as possibilidades e os meios de uma formação de professores que enfatize e privilegie uma "recomposição dos saberes existentes na comunidade e que garanta o direito que é dos indivíduos enquanto cidadãos".

Todavia, não se trata de uma "recomposição dos direitos" na perspectiva nostálgica de um antigo modo de ser (existente apenas nos relatos míticos). O que nos referimos está na rearticulação da diversidade, das diferenças fundantes da vida social, dos grupos conflituados que derivam da mudança, dos indivíduos e dos grupos abandonados pelos movimentos da sociedade, dos "desfiliaados sociais" (CASTELLS, 1999) ou em desaparecimento³, que tiveram e tem seu

3 Ninguém pode ignorar os efeitos da administração do estresse ligada à

repertório de direitos esterilizados por um projeto monopolizado pela unidimensionalidade econômica

Nesse sentido, um fazer docente que possibilite a identificação de finalidades sociais a serem reforçadas só tem sentido se resultar no reconhecimento que há direitos fundamentais do(s) indivíduo(s), que podem ser potencializados a partir de um *compromisso docente*.

Compromisso docente aqui é entendido como considerar as diferenças que cada aluno tem diante de situações de aprendizagem, não aceitando as diferenças propostas por uma realidade sócio/cultural/econômica injusta, que neutraliza o lugar da docência, ao mesmo tempo em que impede uma prática e uma reflexão inovadora dentro e fora da escola. Ou como bem coloca Paulo Freire na *Pedagogia da Autonomia*, que é um dever ético e político do educador respeitar os saberes dos educandos marcados por sua realidade de vida, mas com o compromisso de problematizar essa realidade tendo em vista a luta por uma vida mais digna para todos.

A afirmação deste compromisso docente não se restringe aos espaços educativos formais, pautados apenas por uma lógica curricular. Ao contrário, busca construir outro(s) caminho(s) pedagógico(s), com dispositivos didáticos a partir da Pedagogia da Autonomia de Freire, que empoderem uma *Pedagogia da Práxis*. Nessa perspectiva, Freire (1996) conclui que educamos muito mais pelo exemplo do que pela palavra proferida em sala de aula. Ou seja, a coerência e o fazer juntos é mais significativo do que discursos bonitos e teorias/conteúdos meramente ilustrativos.

No(s) espaço(s) educativo(s) não formais a interpelação de uma pedagogia humanizadora e do reconhecimento do outro

Partindo da perspectiva freireana, a formação docente requer uma pedagogia da autonomia e da humanização a partir da atitude ética da alteridade.

incorporação massiva de novas tecnologias nos processos de trabalho ou ainda os efeitos destas novas tecnologias nos modos de organização do processo produtivo. Ninguém pode ignorar mais o caráter hipócrita da definição dos pequenos trabalhos ou do chamado apelo ao empreendedorismo, ingrato e mal remunerado como resposta aos problemas de desemprego e exclusão social.

A partir desse horizonte, o objetivo maior da proposta de Freire é a luta para transformar a realidade social e, assim, construirmos um mundo mais democrático e justo, pois, o conhecimento, a ciência e a educação só tem sentido se contribuírem com o 'SER MAIS' da humanidade toda. Esse é o compromisso ético e político da pedagogia freireana e o sentido mais profundo do legado que ele nos deixou para a área da pedagogia e da formação de professores.

O caminho formativo-pedagógico implica no diálogo entre as diferentes modalidades de saberes para que na prática possamos formar educadores comprometidos com uma educação humanizadora. Mas o diálogo requer abertura ao Outro e reconhecimento da Alteridade, ou seja, de que há diferenças e pluralidades na sociedade e, portanto, precisamos nos educar para uma vida democrática e cidadã, com autonomia, e respeito à legitimidade dos saberes e experiências plurais.

Nos espaços educativos formais o processo pedagógico tradicional (da modernidade ocidental), a educação produz formas sutis e ideológicas de controle no modo de pensar e desenvolver a ação humana no mundo, pois condiciona as visões de mundo desde a faixa etária da educação infantil até a universidade. E, infelizmente, quanto mais avançam os níveis de ensino, mais ocorre o aprofundamento nos níveis de fragmentação dos conhecimentos e processos formativos. É a lógica do *modelo disciplinar* na forma de produzir o conhecimento (através das pesquisas científicas), de organizar o ensino (através da grade curricular) e de administrá-lo através da gestão dos tempos e espaços escolares. Tudo é planejado de forma fragmentada e disciplinar, distante das necessidades sociais dos educandos e dos educadores. Esse processo produz as especializações, a formação técnica, mas atrofia a formação humana, a visão política e o compromisso ético do cidadão.

Esse é o grande entrave para os avanços necessários na educação formal, que está pautada no paradigma ainda hoje hegemônico na educação escolar, a saber, o *modelo positivista* de currículo escolar. A esse modelo Freire denomina criticamente de *Educação bancária*, que produz o "arquivamento" da existência humana:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nessa distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo (FREIRE, 1993, p. 58).

Enquanto alternativa a essa *Pedagogia Tradicional*, Paulo Freire aponta para a necessidade do cultivo de uma perspectiva pedagógica crítica e problematizadora, voltada para a autonomia de cada sujeito envolvido no processo educativo. Essa proposta está alicerçada em uma perspectiva antropológica dialética, onde tudo o que existe e tem relação com a vida humana está em movimento, se transforma e, portanto, requer novas leituras da realidade e de nossa condição no mundo enquanto seres de intervenção no mesmo.

Portanto, se tudo está em movimento, em transformação e diretamente relacionado com nossa intervenção no mundo, então a forma de melhor conhecer, interpretar e entender o mundo é em uma perspectiva interdisciplinar. Ou seja, se tudo se relaciona na realidade, então o nosso conhecimento, nossa ciência do mundo real precisa estar em relação intermediada pelo diálogo autêntico entre os diferentes saberes (acadêmico, popular, religioso, etc.) e as diferentes áreas científicas. É necessário o diálogo entre os diferentes saberes e experiências de vida, respeitando a alteridade.

O diálogo é um conceito central em Freire e, por essa razão, requer algumas condições essenciais que distinguem diálogo de simples conversa, ou simulação de diálogo. Assim, segundo Freire (1993), o diálogo verdadeiro difere de práticas que escondem outra intencionalidade por estarem voltadas a fins estratégicos.

No início do terceiro capítulo da *Pedagogia do oprimido*, Freire estabelece as condições necessárias para o verdadeiro diálogo. Dentre elas destacamos a amorosidade como ponto de partida, a humildade que requer saber ouvir o 'Outro' e a abertura ao diferente, a esperança no Outro e na possibilidade de mudar o mundo. Mas uma das exigências para o diálogo freireano é o pensar dialético e crítico. Na prática é reconhecer que as coisas mudam, pois estão em movimento e, por isso mesmo, precisamos repensar novamente o que já concebemos anteriormente.

E diante das mudanças, da relatividade de nossos conhecimentos, precisamos sempre reavaliar nossos saberes e buscar interpretar os fenômenos a partir dos diferentes olhares que nos circundam no diálogo com os demais interlocutores envolvidos. Enfim, pensar dialeticamente é se dispor a rever o próprio pensamento e aprender junto com os outros.

Para a formação de professores essa postura dialógica e crítica é fundamental, pois como bem coloca Paulo Freire em seu último escrito publicado em vida, *ensinar exige pesquisa e criticidade*:

O saber de pura experiência feito. Pensar certo do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando [...] (FREIRE, 1996, p. 32).

A realidade complexa que cerca a atividade docente e a diversidade de culturas presentes no espaço escolar, com diferentes escalas de valores e de leituras de mundo, exige de nós professores uma perspectiva da intersubjetividade a partir da qual o mais coerente é buscarmos a síntese de leituras, interpretações e explicações da realidade. Essa é uma tarefa coletiva, que envolve todos os sujeitos intencionalmente voltados para o entendimento intersubjetivo, mas o desafio do educador é provocar o diálogo crítico e fazer os educandos avançarem da curiosidade ingênua e das leituras fragmentadas de mundo para uma visão de conjunto, que requer estabelecer relações múltiplas na leitura da realidade.

A *Pedagogia da humanização* na perspectiva de Freire, requer uma epistemologia da intersubjetividade, na qual não existe um *EU Penso* Cartesiano, mas um *NÓS Pensamos*.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação dos outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um *penso*, mas um '*pensamos*' que estabelece o '*penso*' e não o contrário (FREIRE, 1992, p. 66).

Uma educação comprometida com a humanização do mundo requer desenvolver uma ciência que tenha res-

ponsabilidade com a vida (Freire, 1994a). Essa ciência *biófila*, no dizer de Freire só pode desenvolver-se na perspectiva interdisciplinar, de interdependência na interpretação dos fenômenos. A solução de um problema em estudo nunca pode ser trabalhada isoladamente, pois um campo do saber científico tem repercussão com o conjunto da vida e vice-versa. Nessa concepção, educar implica em ter presente a pluralidade dos Espaços Educativos e que pode estar no – fora da escola – a possibilidade de contribuir para defender e qualificar a vida em suas múltiplas formas de manifestação.

No mundo atual, que se mostra fortemente marcado por uma crise em termos culturais e sociopolíticos pela lógica da racionalidade instrumental, que impõe as regras de produzir ciência para transformar em tecnologia e desta em ganhos econômicos, a perspectiva interdisciplinar é um novo começo para trabalharmos a formação de novas gerações de cidadãos e de profissionais comprometidos com um futuro mais humanizado.

A formação para a autonomia implica em construir conhecimentos emancipatórios. Tal processo não pode ser um ato egocêntrico direcionado por algumas "mentes privilegiadas". Os saberes científicos só têm sentido se contribuírem para superar a miséria humana, ou seja, se as informações, teorias, leituras de mundo, corroborarem para superar os problemas que fazem diminuir nossa humanidade, pois do contrário podemos estar reproduzindo saberes que nos levam a autodestruição, ou que comprometem nosso futuro no planeta, que na atualidade se encontra ameaçado por questões ambientais, ou até de destruição pelo poder das armas e da ameaça constante do seu uso irracional.

Assim, parece-nos que estão nos Espaços Educativos não formais as possibilidades de uma proposta educativa se manter coerente com os propósitos de uma pedagogia cidadã e comprometida com a emancipação. O compromisso ético da ciência da educação (pedagogia) requer a interlocução de saberes a partir do diálogo crítico e da horizontalidade na metodologia e na forma de trabalhar o conhecimento, seja na hora de produzir, seja no momento de socializar o que é produzido.

Considerações Finais

É por isso que pensar e considerar os diferentes Espaços Educativos e, em especial, o não formal passa a ser fundamental, porque remete a um agir responsável, a um agir cooperativo, que é a *Pedagogia da Práxis*. Agir cooperativo que, ao se objetivar em propostas de ações solidárias, rompe com parâmetros normalmente aceitos e hegemônicos da sala de aula, de pensar programas educacionais ou de capacitação pautados em generalizações que descontextualizam conteúdos, tem seu enfoque no indivíduo e distanciam teoria da prática e da comunidade na qual se insere.

Em função disso, faz-se necessário dizer que educação tem sua razão de ser quando se reveste de um caráter substantivo e se transforma em política de ação, porque:

1. Na Educação Popular as pessoas organizam não só suas existências para o trabalho, mas aplicam saberes múltiplos que decorrem da sua experiência de vida;
2. Nas dificuldades do cotidiano constroem alternativas, se inventam modos de produzir possibilitando criar espaços de resistência;
3. É no espaço da vida e da comunidade que as exigências da ética se evidenciam (é por isso que o descrédito também é proporcional às exigências).

Capacitar professores a partir de uma perspectiva que vá além da escola é ação política que resulta da experiência associativa vinculada ao trabalho (que ainda permanece como central no nosso universo social e cultural) e é o principal canal de acesso à vida social. Assim, pensar projetos de educação popular para/em uma sociedade pessimista e excludente tem sentido, porque aponta para uma dupla articulação: reconhecimento e autonomia.

É uma relação mais do que necessária, é fundamental para o *reconhecimento* de que, no mundo contemporâneo, os saberes são plurais e a *autonomia* dos atores sociais não remete à liberdade individualista (neoliberal), mas à responsabilidade social entendida como *compromisso da democracia e da reciprocidade* que, nas práticas de saúde exer-

cidas na comunidade, decorrem de um aprendizado, não individual, mas construído processualmente, historicamente no cotidiano coletivo.

De fato, é no reconhecimento dos saberes da comunidade que nasce o ideal de “autenticidade”, que não é nada mais que a capacidade de cada indivíduo dar um sentido a sua vida, que o leva a distinguir o bem do mal. Uma voz que não depende de um deus ou de uma autoridade. Este é o saber proposto pela educação que pretende na Formação de Professores através dos Direitos Cidadãos e apreendido na ação coletiva que não pode ser subestimado ou subvalorizado por representações da vida que estão centradas em leituras globalizantes.

Referências

- BICUDO, Maria Aparecida Viaggiani (org.). **Formação do educador e avaliação institucional**. Seminários Debates Unesp. São Paulo: Editora Unesp, 1997/1998.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura – a sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994a.
- _____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Unesp, 1994b.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Extensão ou Comunicação!** São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LEWKOWICS, Ignacio. **Pensar sin Estado, la subjetividad en la era de la fluidez**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1989.
- RIFKIN, Jeremy. **O fim do emprego**. São Paulo: Makronbooks, 1997.
- ROCHA, Maria Zélia Borba. Espaço urbano, escola e desigualdade social. **Revista Sociedade e Estado**. v. 14, n. 2, p. 363, jul./dez. 1999.
- SILVA, M. J. P. et al. **Educação continuada: estratégias para o desenvolvimento do pessoal de enfermagem**. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1989.
- TOURAINE, Alain. **Crítica da Modernidade**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2013.
- VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola – uma construção possível**. São Paulo: Papirus, 1998.

CAPÍTULO 10

Hoje a Aula é na Rua! A Cidade como espaço Educativo

Ingrid Wink

Para agir, os homens não saem do mundo, mas, ao contrário, é dele que retiram as possibilidades a serem realizadas nos lugares.

Milton Santos

Introdução

Muitos são os debates e posicionamentos sobre as ciências humanas e o que é ou não efetivamente considerado conhecimento e quais são suas metodologias mais ou menos apropriadas para analisar ou conhecer a realidade. Percebemos este embate ainda hoje, ou melhor, principalmente hoje, quando vamos dialogar sobre as inúmeras partes em que transformamos as ciências e o confronto que há entre as áreas do conhecimento até que se chegue a um denominador comum sobre o *que* conhecer e *para quem* ou *para quem* conhecer. Um exemplo que elucida o título de nosso artigo é pensarmos sobre o que temos para aprender no ensino formal institucionalizado em planos e parâmetros nacionais, e o que não temos oficialmente como formal, bem como suas razões. Ocorre, que, não iremos pensar sobre o que está proposto formalmente como pedagógico/educativo. Hoje inverteremos e pensaremos o que *não está*. Que mistérios existem por fora do ensino formal e que são capazes de tornar este conhecimento algo invisibilizado ou supostamente *menos importante*?

Desde muito tempo a cidade é um espaço que vem sendo estudado por intelectuais de toda ordem. Sociólogos, políticos, antropólogos, arquitetos, engenheiros, historiadores, filósofos, cientistas, etc. Como espaço histórico por onde passam grandes acontecimentos até os simples e cotidianos, a

cidade apresenta para a ciência um grande laboratório teórico de estudo, onde muitas hipóteses são criadas, afirmadas, reafirmadas e muitas outras refutadas.

Quando analisamos alguns fenômenos pedagógicos sobre espaços educativos que transcendem as instituições formais predefinidas de ensino, partindo do pressuposto da *contradição*, iremos encontrar na realidade histórica e concreta da cidade um campo de infinitas *possibilidades*. O que significa dizer que não apenas estamos tratando de *conhecer* uma ou mais realidades, mas também de sermos capazes de apresentar alternativas para transformá-las.

As cidades são anteriores à industrialização (LEFEBVRE, 2001), porém a organização social em que somos capazes de analisar os dias atuais provém do processo de industrialização. Contudo, existe uma série de elementos imbricados na estrutura social, política, cultural, geofísica, funcional e sistemática da cidade, em que uma análise puramente pós-industrial se torna muito pouco para tentar exprimir tudo que uma cidade tem de possibilidades e historicidades.

Algumas relações pudemos extrair do estudo realizado em 2011 quando concluímos uma pesquisa intitulada *Cidade Educadora e Juventudes: as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí-RS*. Analisamos diversas contradições estabelecidas na cidade e as razões da participação, ou melhor, da *não-participação* dos jovens constatada referente à política e à cidadania destes dentro da sua própria realidade.

Dentre nossas análises fundamentais consideramos o elemento do *planejamento político* da/na vida desses jovens que apareceu fortemente como algo inexistente. Muitos sujeitos de pesquisa tinham a consciência de que para mudar dada realidade política era preciso participação, mas absolutamente todos estavam ausentes de qualquer tipo de participação política ou ato de cidadania.

Segundo Iulianelli (2003, p. 54), "os protagonistas juvenis, os atores juvenis, não parecem estar interessados nessa discussão – exceto quando provocados por organismos multilaterais ou pelos educadores."

De fato, a pesquisa ressaltou, através de dados, entrevistas e análises, o quanto os jovens estão alheios à participação política, porém, nem sempre consideravam que essa

participação não era importante. Pelo contrário, muitos reconheciam ser importante, mas eles próprios não buscavam essa prática tampouco informações sobre ela. Contudo, consideramos que a educação para a política é um elemento difícil e precisa ser aprofundada. Por ser polêmica e, sobretudo, polissêmica, nem sempre esta problematização está presente nos currículos escolares, tendo em vista que muitas vezes nem as instituições de ensino formal iriam arriscar-se tratar do tema. O que ocasiona, muitas vezes, explicações soltas dentro de determinadas disciplinas, ou ainda, muitas vezes é tratada como conteúdo ideológico, e, portanto, a ciência na escola deve manter-se na suposta neutralidade do *saber para prever e prever para poder* (LALLEMENT, 2008, p. 72), como sugeriam os criadores da sociologia científica há mais de duzentos anos atrás. Esta lição perdura até hoje na criação de currículos e parâmetros escolares, por incrível que possa parecer.

Mas se a escola tem limites para ensinar sobre teoria e prática política, se os jovens não buscam essa participação de modo geral, então o que pensarmos sobre essa riqueza conceitual e prática que se perde na não participação e não ressignificação de práticas/ações políticas?

Deste modo, surge um espaço que, para a história, jamais se isentou de ensinar sobre política, seja de forma organizada e consciente, seja desordenada e inconsciente: a cidade. A cidade ensina aquilo que alguns livros tentam revelar. Ensina aquilo que fica de lacuna entre o passado e o que pode vir a ser o futuro. A cidade mostra uma realidade onde muitos que não participam de ação política acabam ao menos tendo que lidar com esse enfrentamento com os próprios olhos ao sair na rua ou ao ler/assistir os noticiários que estejam falando sobre isso. A cidade problematiza dia e noite a realidade social pulsante. A mistura do caos com a organização. Uma síntese viva e latente entre a hierarquia e o que poderia ser uma democracia. Podemos apreender cotidianamente esse caráter educativo seja conscientemente ou não.

Compreendendo a *contradição* que se apresenta nas relações sociais e na realidade concreta como um elemento pedagógico, podemos dizer que a cidade ensina, de forma

consciente ou não, tanto para uma práxis revolucionária⁴ de projeto de sociedade, quanto para um rumo conservador que retrocede as relações humanas no tempo/espço, atingindo especialmente as classes mais pobres (LEFEBVRE, 2001).

Quando citamos *práxis revolucionárias* (MARX; ENGELS, 2007) estamos nos referindo a elementos teórico-práticos que buscam modificar uma dada realidade. Poderíamos exemplificar com a nascente classe burguesa da França absolutista⁵ que fez uso do caráter político da cidade (LEFEBVRE, 2001) para transformar a realidade e derrubar um poder estabelecido.

O futuro iluminou o passado, o virtual permitiu examinar e situar o realizado. É a cidade industrial, ou melhor, o estilhecimento da cidade pré-industrial e pré-capitalista sob o impacto da indústria e do capitalismo, que permite compreender suas condições, seus antecedentes, a saber, a cidade comercial; esta, por sua vez, permite apreender a cidade política à qual se superpôs. [...] Embora complexa e opaca, é a sociedade burguesa que permite compreender as sociedades mais transparentes, a sociedade antiga e a sociedade medieval. Não o contrário (LEFEBVRE, 2008, p. 31).

Neste sentido, a cidade aparece novamente como o local do ensino político se lembrarmos o vivido nas ruas de Porto Alegre nas Jornadas de Junho de 2013, onde, a partir de um movimento articulado entre jovens, presenciamos protestos contra os aumentos das passagens de ônibus, ocasionando posteriores movimentos muito maiores que os inicialmente propostos. E, sobre este fato último, há uma curiosidade da semelhança entre as Jornadas de Junho no Brasil em 2013 e as Jornadas de Junho de 1848 em Paris (LEFEBVRE, 2001), na qual um movimento de insurreição operária por direitos na França acendeu a centelha de uma das contraofensivas republicanas francesas mais violentas da história. Os trabalhadores foram às ruas de Paris lutar pelo sufrágio universal e por

4 Práxis revolucionária (MARX, 2007): a teoria unificada à prática que não limita puramente apenas conhecer um fenômeno e teorizá-lo, mas também transformá-lo de diversas formas.

5 Por mais contraditória que possa parecer esta revolução, ela modificou um status quo vigente dando lugar à outra forma de governo e de organização social na época (LEFEBVRE, 2001).

direitos diversos dos trabalhadores. Acabaram recebendo como resposta uma violenta repressão militar em que mais de 1.500 foram mortos e milhares deportados para a Argélia, devolvendo assim, a ordem burguesa para as ruas de Paris (LEFEBVRE, 2001, p. 22). Não muito diferente, o Brasil vive em 2013 um levante popular que, em pouco tempo, toma outras proporções protagonizadas pela burguesia e alas da pequena-burguesia, onde o resultado perceptível até o presente momento (ano de 2016), é o fortalecimento e levante das forças conservadoras unificadas no âmbito político de modo geral. Fenômeno que carece de análises e estudos mais aprofundados, pois se assemelha demasiadamente com o ambiente político nacional criado no Brasil pouco antes do Golpe Militar de 1964.

Podémos considerar que as ruas das cidades seriam termômetros que anunciam, ao longo da história, grandes processos de contínua transformação social? Essas ruas políticas estão pelo mundo afora, em cada capital, cada cidade grande, cada núcleo efervescente de densidade urbana, cada um ensinando através de prática e ação política em lugares especialmente educativos.

Algumas dessas ações políticas acabam com ofensiva conservadora, outras abrem caminhos menos opressores, como alguns países da Primavera Árabe que conseguiram destituir governos autoritários há mais de 30 anos (como exemplo do Egito e da Tunísia). A Primavera Árabe é um exemplo de aula de política construída na rua. Certamente o ambiente escolar dos países envolvidos não promoveu o campo necessário para ensinar ao povo sobre luta política e suas complexas implicações. Outro caso de aula de política na rua foi a destituição do presidente da Ucrânia Viktor Yanukovich em 2014, alvo de insatisfação de alas de centro-direita que ocuparam a praça pública de Kiev. O que ocasionou posteriormente a anexação da região ucraniana da Crimeia ao governo russo, tendo em vista que os manifestantes ucranianos de Kiev eram pró-União Europeia e a população da Crimeia era pró-Rússia.

Retomando o exemplo brasileiro das Jornadas de Junho de 2013 como análise, a população que foi às ruas protestar pelo aumento das passagens posteriormente também foi às ruas exigir outros direitos e, naquele instante, puderam

dar o testemunho de que tipo de aprendizagem estavam trocando. Já outras pessoas tomaram as ruas para protestar contra a corrupção no Brasil e, em pouco tempo, também puderam dar seu testemunho sobre o que aprenderam naquele momento. Neste sentido, o que a Praça da Matriz e outros locais de protesto em Porto Alegre estavam ensinando às pessoas naqueles momentos?

O que a cidade nos ensina antes e depois de estarmos nas ruas dela, nos espaços simbólicos, o que ela traz de história, de contradições, quais as relações sociais que carrega, que tipos de forças em luta ela está manifestando? Conseguimos, todavia, estabelecer a nossa capacidade cognoscível diante de tanta relação histórica e dialética desses diversos fenômenos encontrados nas ruas da cidade? É preciso estar constantemente na condição de estranhamento metodológico para tentar compreender tudo que a cidade pode apresentar/ensinar, e que, no entanto, já nem percebemos mais?

De fato, nem os registros mais antigos da historiografia das cidades ou dos escritos clássicos de cidades da antiguidade, passando até as cidades industrializadas atuais, são capazes de nos apresentar toda a riqueza de possibilidades pedagógicas que ocorrem em uma cidade.

A cidade educa a partir da contradição capaz de ser vivida e observada. E, com isso:

A cidade politiza: encontramos na cidade os lugares para protestar, manifestar-se sobre um mundo, seja o possível, seja o mundo que não se quer. O espaço público possível dos movimentos sociais e de classe. Para aqueles que não tem voz ou meios de comunicação próprios, encontramos palavras escritas nas quais quem passa está exposto à leitura. Encontramos poesia e manifestações artísticas daqueles que não tem dinheiro para comprar telas, e, ainda que tivessem, não teriam consumidores que pagassem pela sua arte. A cidade mostra pontos de encontro daqueles que se organizam em grupos ou associações que buscam promover melhorias de ordens diversas. A cidade recebe ou pode receber campanhas que estimulem um melhor convívio social, seja devido ao trânsito, seja devido aos resíduos descartados incorretamente, seja em nome da não poluição, da saúde, seja para ter relações sociais pacíficas, seja para passar men-

sagens de protesto a instituições diversas. Ela abre espaço para coletivizar temas de diversas ordens. A partir dela pode-se, ainda, ser educado a lidar com a diversidade humana diante da sexualidade manifestada nas relações entre as pessoas, ou ainda, promove choques culturais diversos que estabelecem que, pessoas extremamente diferentes umas das outras possam circular da mesma forma pelas ruas (ou deveriam poder).

A cidade ignora – a cidade nos ensina de modo sistematicamente violento, porém silencioso, que algumas pessoas são humanas, outras não. Humanas no sentido social da palavra. Porque biologicamente sim, somos todos iguais. Mas socialmente existem pessoas que não são tratadas como seres humanos. A cidade grande, especialmente as mais populosas, contam com um fenômeno não novo e nem raro, as pessoas invisíveis. Estão entre o topo da lista das pessoas invisíveis os moradores de rua e os usuários de drogas. Existem também os que separam e recolhem resíduos com seus carrinhos, e, geralmente, são enxergados apenas pelos veículos automotores, muitas vezes ganhando uma buzina. As pessoas nas ruas transitam, olham, mas não enxergam, e lá estão eles muitas vezes deitados nas calçadas em grande parte “atrapalhando” o fluxo de algum comércio ou a “harmonia visual” de algum espaço público qualquer. Mas engana-se quem pensa que a cidade só ignora pessoas como as citadas. Ela ignora também qualquer um que não tenha a velocidade estabelecida pela maioria mais forte. A maioria mais forte é, com certeza, o homem branco, jovem e trabalhador (VILLAR, 2007). Este, que não necessita de rampas para adentrar uma calçada, ou que não necessita de auxílio para ler o letreiro de um ônibus ou atravessar a rua. A cidade também não percebe que alguns tipos de homens não estão nela. A classe 5% mais rica do mundo, a que investe nas bolsas de valores todos os dias, a que blinda seu carro, a que morre geralmente de causas naturais, esta classe não está na rua. A cidade ignora ainda mais gente. Especialmente pessoas que estão na cidade à noite, são mais ignoradas ainda. Estar na rua à noite obriga-os a assumirem os riscos que a noite da cidade oferece. Sejam mulheres que se prostituem, sejam transexuais, travestis, etc., essa categoria de pessoas pode ser considerada

como gente que existe, mas muitos pouco se importam porque estes recebem o fardo do clichê “estão na rua porque querem” (ainda que saibamos que esta é uma postura senso comum e preconceituosa).

A cidade governa: ao mesmo tempo em que uma cidade parece ter uma disposição caótica, contendo combinações mínimas de organização de normas e leis, ela apresenta o Estado por todos os lados. Seja o Estado forte, seja o Estado fraco. Não apenas na organização do ir e vir, do abrigar, do habitar ou do assegurar. Mas na observação contundente de que vemos os poderes estabelecidos por toda parte. A cidade anuncia por onde anda o conceito de democracia de um país desde um patamar amplo até o mais local. Ora vemos o poder do Estado representado nas figuras que promovem a ordem, ora o vemos nas instituições públicas de modo geral, ora na ausência ou presença nas políticas públicas, ora vemos no poder das instituições privadas e suas regras protegidas pelo poder público. E sobre esta última, vemos na cidade a hierarquização e a divisão do trabalho de forma nítida. Os aparatos no entorno de grandes empresas, a organização urbana para o fluxo de trabalhadores das grandes fábricas e empresas, a organização (ou não) dos locais onde moram estes mesmos trabalhadores. A divisão das classes bem estabelecidas na presença do Estado para uns, ausência para outros. As regras, normas e leis para alguns, a falta destas leis para outros. A violência por conta das presenças/ausências do Estado e a violência por falta de dignidade humana de modo geral.

A cidade seleciona: na cidade que seleciona, alguns podem praticar esportes e lazer. Outros, não. A cidade seleciona as religiosidades permitidas, ainda que a igualdade nas manifestações religiosas sejam asseguradas na Constituição Federal. Alguns, na cidade seletiva, podem usufruir de cultura artística e atividades culturais. Outros não tem a mesma sorte. A cidade seleciona também alguns que podem andar nas ruas à noite ou passar em frente a um terreno baldio, outros não. Alguns podem usar algum determinado tipo de roupa, outros não. Algumas ruas podem ser transitadas caminhando, outras só algumas pessoas podem passar de carro. Alguns tipos de adolescentes podem aproveitar sua idade, outros não podem.

Diante de tantos exemplos do que se pode presenciar na cidade ocidental média e grande da atualidade, apreendemos que a cidade é um espaço/ambiente de incontáveis contradições e relações políticas nas quais muitas delas não se apresentam diante do ensino formal. Considerando que a rua é um lugar de aprender, a cidade apresenta um potencial espaço de relação entre o passado e o que se pode planejar do futuro. E, mais do que isso, expressam condições sócio-históricas de classe e a produção de suas ideias:

Na contestação manifestam-se as ideologias próprias aos grupos e às classes que intervêm, aí compreendida a ideologia ou as ideologias dos que contribuíram para a elaboração dos projetos, o urbanismo ideológico. A intervenção dos contestadores introduz conflitos nas lógicas sociais. A possibilidade de contestação faz essas lógicas aparecerem enquanto ideologias e permite sua confrontação, o que mensura o grau de democracia urbana. A passividade dos interessados, o seu silêncio, sua prudência reticente quanto ao que lhes concerne, dão a medida da ausência de democracia urbana, isto é, de democracia concreta. Em poucas palavras, a revolução urbana e a democracia concreta coincidem (LEFEBVRE, 2008, p. 124).

O autor sugere ainda uma *prática urbana*, de caráter político e revolucionário, acreditando na possibilidade de um saber epistemológico a partir do fenômeno urbano e toda a complexidade sociológica e filosófica que carrega.

As questões relativas à cidade e à realidade urbana não são plenamente conhecidas e reconhecidas; ainda não assumiram politicamente a importância e o significado que tem no pensamento (na ideologia) e na prática (LEFEBVRE, 2001, p. 10). Mesmo assim, apresentam uma grande capacidade transformadora de diversos nós sociais que se dão no ambiente e nas relações sociais a partir da empiria da cidade.

Ao concluir este artigo retomamos a pergunta inicial, sobre aquilo que se aprende e não está nos parâmetros curriculares, mas pode estar nos diversos espaços das cidades: as aulas teórico-práticas de política e suas nuances, sua organização social, sua historicidade, suas sutilezas, suas grandezas, seus progressos, seus retrocessos, suas invisibilidades, suas

violências, seus embates, suas diversidades. E, nessa cidade pulsante, tão universal e tão particular, quantos fenômenos entrelaçados existem em um mesmo lugar?

Encerramos com o desafio, pois:

– Hoje, a aula é na rua!

Referências

- FREITAG, Barbara. **Cidade dos Homens**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- IULLIANELLI, Jorge Afílio Silva. Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil. In: **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- LALLEMENT, Michel. **História das ideias sociológicas**: das origens à Max Weber. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LEFEBVRE, Henri. **A Revolução Urbana**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: USP, 2006.
- VILLAR, Maria Belén Caballo. **A Cidade Educadora**: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- WINK, Ingrid. **Cidade Educadora e Juventudes**: As políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí-RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CAPÍTULO 11

Mudança Social, Juventude na Política e Educação em Direitos Humanos

Ana Maria Klein
Julio Cesar Torres

Introdução

Mudanças paradigmáticas estão na base da ressignificação dos processos de democracia e cidadania. A centralidade do clássico conflito *capital-trabalho* desloca-se para outros eixos de interpretação dos fenômenos sociais e suas relações com a organização política e cultural da sociedade. Com isso, discussões sobre a conquista de direitos, emancipação, participação e cidadania ganham destaque. O desafio que enfrentamos no atual contexto traz à tona a questão da democracia e da participação política na luta pelo avanço da cidadania. Este capítulo concebe a participação política de maneira ampla e destaca os espaços de participação dos jovens na atual sociedade e nas instituições de educação formal, adotando como princípio a Educação em Direitos Humanos na formação para a cidadania.

Sociedade civil, democracia e cidadania

As últimas décadas foram marcadas por profundas mudanças nos conceitos e categorias teóricas das ciências sociais. Essas mudanças paradigmáticas trazem algumas modificações importantes para a construção do objeto na teoria social e, nessa perspectiva, a democracia e a cidadania também passam por processos de ressignificação.

Observa-se, também, no pensamento social contemporâneo, certa discussão sobre a centralidade dos conceitos de *produção* e *trabalho* para a interpretação dos fenômenos sociais nas sociedades industrializadas; outras dimensões do social, como por exemplo, direitos humanos, gênero, idade, religião, nacionalidade, etc. assumiriam espaços privilegiados da reflexão sociológica. Nesse sentido:

[...] a categoria trabalho transforma-se em uma categoria estatística e descritiva, não podendo ser entendida como categoria analítica capaz de explicar a estrutura social, os conflitos e a ação social. Ser um empregado/trabalhador não seria mais um ponto de partida para a constituição de identidades coletivas, bem como para a organização política ou cultural (LARANJEIRA, 1993, p. 87).

Embora outros períodos sejam importantes para a interpretação das lutas da sociedade brasileira visando à democratização das relações sociais e políticas, focamos nossos apontamentos a partir dos anos de 1960, quando emergem com força outras dimensões da vida social que estavam fora do controle do Estado e que não eram totalmente englobadas nas instituições. Constituem-se em movimentos alternativos criados pelos trabalhadores frente a sindicatos e partidos políticos tradicionais que estavam sob tutela estatal e, quase sempre, eram vistos como espaços que garantiam e instrumentalizavam a dominação das classes subalternas.

Destarte, novos espaços para a consolidação da participação e construção da cidadania passam a ser privilegiados, muito embora a ruptura democrática representada pelo Golpe Militar de 1964 tenha arrefecido, não sem resistência, tais movimentos.

Os novos movimentos da sociedade civil carregam a construção de outra *hegemonia* na acepção gramsciana, capaz de vislumbrar uma democratização substantiva da sociedade.

Assim, a novidade que muitos viram nos movimentos populares não vinha da constatação empírica de práticas de luta dos trabalhadores. Tampouco da existência de movimentos articulados em torno de reivindicações que incidem nas condições urbanas de luta e não no terreno "clássico" da contradição capital-trabalho. Afinal, sabemos que movimentos como esses pontilharam toda a História do país, desde os tempos da República Velha até os anos finais do período populista. A novidade parece estar nos significados que esses movimentos assumiram no momento de seu aparecimento, em meados dos anos 70. Significados que, por sua vez, trazem os sinais dos tempos. É possível dizer que trazem as marcas de uma época que vivia sob o signo de uma ruptura com sua História passada. [...] É perante esse

“novo” Estado, que surge em 1964, que a “sociedade civil” reaparece como tema da reflexão política e intelectual (TELLES, 1987, p. 59).

Vivenciamos, por assim dizer, um desvio do *lôcus* de análise: a descoberta da *sociedade* como *lugar da política*, em contraposição ao antigo paradigma *classe-partido-Estado*. Pensamos a classe enquanto *sujeito(s) constituído(s) a partir de suas práticas na dinâmica do conflito social*. Agora seria possível pensarmos a sociedade e a política como cenários criados e recriados pelas práticas de sujeitos em conflito, não como objetivação das estruturas ou da ação do Estado. O que chama a atenção a partir de então é a “questão urbana” (espaço de ação dos movimentos populares) e não mais a análise da “classe operária-na fábrica-no sindicato-no partido” (TELLES, 1987).

Laclau (1986) aponta as novas formas assumidas pelo conflito social. Para o autor, os novos movimentos sociais seriam caracterizados por uma ruptura na unidade dos três aspectos do antigo paradigma que sustentava teoricamente os movimentos da sociedade civil, quais sejam, *identidade dos agentes* determinada pela estrutura social, *tipo de conflito* determinado pelo paradigma diacrônico-evolucionário, e o *espaço do conflito* que era reduzido a um espaço político unificado.

As mobilizações populares não mais se baseiam num modelo de sociedade total ou na cristalização, em termos de equivalência de um único conflito que divida a totalidade do social em dois campos, mas numa pluralidade de exigências concretas, conduzindo a uma proliferação de espaços políticos (LACLAU, 1986, p. 47).

Como bem já apontara Benevides (1994, p. 9):

[...] a cidadania se define pelos princípios da democracia, significando necessariamente conquista e consolidação social e política. A cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas (movimentos sociais, sindicais e populares) e na definição de instituições permanentes para a expressão política, como partidos, legislação e órgãos do poder público. Distingue-se, portanto, a cidadania passiva – aquela que é outorgada pelo

Estado, com a idéia moral do favor e da tutela – da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política (BENEVIDES, 1994, p. 9).

O desafio na contemporaneidade para a questão da democracia e da participação política na luta pelo avanço da cidadania está na constituição de formatos institucionais que permitam a revitalização dos espaços políticos e a politização dos conflitos, já que se corre o risco de os conflitos expressos pela sociedade civil estarem sendo reabsorvidos no âmago do tecido social, como consequência da ação de instituições que reformulam suas formas de intervenção na sociedade, muitas vezes vinculadas à legitimação do controle social (RIBEIRO, 1991).

Cidadania, participação dos jovens e educação

Cidadania e direitos de cidadania circunscrevem-se à ordem jurídico-política de um país. A Constituição define direitos e responsabilidades de cidadãos em função de algumas variáveis como idade, estado civil etc. Ser cidadão, no entanto, não se restringe a ser portador destes direitos.

O conceito de cidadania nos discursos contemporâneos das ciências sociais não está limitado ao nível de envolvimento político formal, mas se estende ao nível social e interpessoal. As modernas concepções de cidadania acreditam que o envolvimento é um possível caminho catalisador para uma pessoa se tornar livre, autônoma e participativa. (OSER; VEUGELERS, 2008) Desse modo, a educação para a cidadania não se limita à aprendizagem sobre política, mas refere-se, também, à capacidade de viver e significar uma vida social e política. Alargar o conceito de cidadania para o nível pessoal significa, em uma sociedade democrática, que devemos dar aos(às) jovens amplo espaço para relações dialógicas e participação em processos sociais. Tornar-se um cidadão não é uma carreira pessoal, mas o resultado do esforço coletivo de indivíduos que têm ligações entre si.

O envolvimento e a participação social, imprescindíveis à construção da cidadania ativa, podem ser facilitados mediante processos educacionais. Trata-se do desafio de

tornar as instituições mais flexíveis e democráticas. Desafio que se impõe à escola, enquanto instituição responsável pela educação formal das novas gerações. Ainda que a formação dos cidadãos não seja um papel exclusivo desta instituição, ela se constitui num espaço privilegiado para problematizar conflitos sociais e para favorecer o envolvimento dos estudantes com assuntos e temas relativos à vida em sociedade e à convivência em grupo. Alguns estudos sobre a participação do jovem na sociedade e na escola contribuem para esta reflexão.

A questão da participação dos(as) jovens vem sendo investigada por diferentes pesquisadores em diversos países (CASTRO, 2005; FERREIRA, 2005; GAUTHIER, 2005; MISCHE, 1997; MÜXEL, 1997; KRISCHKE, 2005 apud MONTEIRO; CASTRO, 2008, p. 271). Esses estudos sugerem certo distanciamento da concepção tradicional de política e apontam para um interesse político mais amplo, que busca a participação na sociedade de diferentes formas que incluem a ligação a partidos políticos, movimentos populares, sindicais e antidiscriminatórios, organizações não governamentais e até mesmo em associações profissionais.

O interesse em aprofundar a questão da participação social dos(as) jovens, indo além do discurso corrente de que são desinteressados(as) ou apáticos(as), levou o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e o Instituto Polis a desenvolver, em 2005, a pesquisa *Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas* (RIBEIRO; LÂNES; CARRANO, 2005). A investigação, desenvolvida em sete regiões metropolitanas do Brasil e no Distrito Federal, constatou que grande parte dos(as) jovens entre 15 e 24 anos deseja participar, mas não encontra espaços que possibilitem tal inclusão. As formas de participação, presentes no Estado e na sociedade civil, são percebidas como muito distantes da realidade cotidiana. Outra conclusão importante é que os(as) jovens das diferentes regiões investigadas atribuem um alto valor à educação e a concebem como um direito e um requisito essencial para o acesso a melhores condições de vida, trabalho, lazer e ação política. Eles(as) entendem que a formação educativa pode prepará-los(as) para a sua emancipação social e é necessária para empreenderem seus projetos de vida.

Os pesquisadores envolvidos no estudo do IBASE/POLIS (ibid, op. cit) concluíram que, ainda que os(as) jovens atribuam grande importância à educação e reconheçam a escola como espaço privilegiado de formação, o conjunto dos dados sobre a realidade escolar demonstra a necessidade desta instituição abrir mais espaços que estimulem hábitos e valores básicos, que poderiam contribuir para a participação juvenil em bases democráticas.

Estudo realizado com estudantes do Ensino Médio da cidade de São Paulo (KLEIN, 2011) revela que para 16% a escola prepara-os para o convívio social e as responsabilidades da vida adulta. Esses jovens entendem que a escola proporciona o convívio social e a compreensão do mundo, mostra como lutar por direitos, ser responsável, favorece o enfrentamento de problemas, o trabalho em equipe e forma para a cidadania. Dentre as atividades que favorecem a participação na vida escolar, a pesquisa encontrou os seguintes percentuais de jovens que afirmam ter participado ativamente como representante de classe (24%); tomar parte de reuniões entre estudantes, docentes e demais pessoas para discutir e decidir as regras da escola (26%); participar da organização de campanhas escolares sociais, como arrecadar alimentos ou roupas (23%); participar da organização de eventos esportivos, como campeonatos de futebol, vôlei (25%); participar na organização de eventos culturais, como festas, exposições de artes (26%); participar de grupos artísticos, como banda, dança (30%); participar de projetos escolares voltados para questões sociais ou ambientais (23%); e participar da escolha de temas de trabalho que serão realizados em sala de aula (27%). As porcentagens apresentadas revelam índices iguais ou inferiores a 30%. Estes dados levam à reflexão sobre os escassos espaços e oportunidades para que a educação para a cidadania se concretize por meio de práticas participativas e não apenas pelos discursos ou aulas meramente conceituais.

A participação escolar pode ser relacionada à dimensão formativa da escola, sobretudo no que concerne à cidadania. Cada regime político requer um tipo de atuação, com a democracia acontece o mesmo, principalmente se levarmos em conta a importância de buscar, na participação ativa do cidadão, uma forma de ampliação e legitimação

do sistema. Tal participação demanda o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos indivíduos, de onde emerge a necessidade de uma formação orientada para tais finalidades. Práticas educativas alicerçadas no protagonismo discente possibilitam aos(as) estudantes a assunção de responsabilidades frente ao grupo que representam ou a objetivos coletivos. Nesse sentido, participar da organização de eventos ou ser representante de classe implica no compromisso e na responsabilidade do indivíduo diante de causas voltadas ao coletivo, que transcendem o autointeresse.

Se quisermos aprofundar a discussão sobre a participação social dos(as) jovens, faz-se necessário nos debruçarmos sobre a maneira como a sociedade e as suas instituições favorecem ou não a sua participação nos destinos comuns. O espaço da ação política contemporaneamente é pensado muitas vezes como restrito ao ato de votar. Para Monteiro e Castro (2008), atualmente há uma conotação depreciativa da ação política, cuja desvalorização e descrédito são notórias, talvez devido às atuações dos representantes legislativos e executivos. Se a discussão de práticas e pautas políticas forem deixadas apenas para que governantes se ocupem disso, crianças e jovens ficam excluídos desse lugar, uma vez que não se trata de um desejo de não participação, mas sim de uma impossibilidade. No contexto da participação, a escola ocupa um lugar importante socialmente, pois tem como uma de suas funções a formação para a cidadania.

Diante do exposto, podemos compreender como uma necessidade educacional o espaço para participação social e reflexiva do jovem na escola ou na universidade. A discussão sobre temas contemporâneos como homofobia e diversidade sexual, preconceitos raciais, direitos dos deficientes, dentre outros, pode favorecer a troca de ideias e a percepção da importância sobre a garantia de direitos coletivos ou de grupos, e não apenas na perspectiva de promoção ou respeito, mas também na possibilidade da discussão e reivindicação de novos direitos.

Educação em Direitos Humanos como modo de vida

A cidadania ativa é criadora de direitos e abre espaços para a participação política. O exercício ativo da cida-

dania democrática pressupõe o reconhecimento, a promoção e a conquista de direitos para todos, e isso envolve as mais distintas possibilidades humanas de ser, pensar, existir, expressar-se, viver. Abre espaço para que a violação da dignidade humana seja percebida, questionada e, com isso, novos direitos sejam reivindicados.

Há que se considerar que a garantia constitucional de um direito não significa sua efetivação. Temos que reconhecer que na sociedade brasileira existe uma distância entre o Brasil legal e o Brasil real. A este respeito:

[...] pode-se dizer que os Direitos Humanos, entre os quais estão aqueles que a Constituição enumerou como direitos fundamentais, ainda não adquiriram existência real para grande número de brasileiros. A marginalização social e os desníveis regionais são imensos e a discriminação econômica e social é favorecida e protegida por aplicações distorcidas de preceitos legais ou simplesmente pela não-aplicação de dispositivos da Constituição. Isso foi agravado na década de noventa pela atitude do governo federal brasileiro, que adotou a linha chamada neoliberal, privilegiando objetivos econômicos e financeiros, inclusive de entidades estrangeiras ou multinacionais, que participavam do mercado financeiro brasileiro ou recebiam auxílio do governo através de financiamentos ou renúncia fiscal, adotando-se essa política para dar maior volume à expressão econômica do Brasil no cenário mundial. Os interesses privados, especialmente os de natureza econômica, tiveram absoluta prioridade, mesmo quando contrários aos interesses do povo brasileiro (DALLARI, 2007, p. 46).

Outro ponto importante a ser considerado é que os Direitos Humanos não se referem a um membro de uma sociedade política, eles se referem à pessoa humana na sua universalidade, dizem respeito à dignidade da natureza humana. A origem dos Direitos Humanos faz com que eles sejam simultaneamente morais e jurídicos. A reconhecida e desejada igualdade entre os seres humanos não se dá naturalmente; no entanto, assegurar direitos no plano jurídico não significa que as pessoas saibam ou queiram espontaneamente orientar suas vidas pelos princípios que guiam os Direitos Humanos. A dimensão moral reside justamente na condução da vida por estes princípios, independentemente de haver leis ou não.

Trata-se de olhar a sociedade e o mundo com outras lentes. Lentes que atribuem ao ser humano valor absoluto. Portanto, Direitos Humanos não se limitam a leis ou a discursos esvaziados de prática; eles são, sobretudo, um modo de conduzir a vida pessoal e social.

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos (EDH) é essencial ao reconhecimento, promoção e respeito aos Direitos Humanos, pois visa à formação de crianças, jovens e adultos por meio de conhecimentos, valores e práticas que promovam tais direitos.

É necessário que as pessoas saibam que esses direitos existem. Mas só isso não basta, é preciso desejá-los, reconhecer sua importância e saber como promover e reivindicar não apenas os direitos já estabelecidos, mas também novos direitos.

Concretizar a EDH por meio de valores e práticas significa proporcionar aos(as) estudantes espaços democráticos para participação ativa na vida coletiva dentro do ambiente escolar/acadêmico. Direitos Humanos não são uma abstração, devem ser discutidos e problematizados a partir da vida em sociedade, a partir da realidade. Devem estar presentes como modo de vida.

Benevides (2007) aponta a imprescindibilidade da democracia nas instituições educacionais a fim de que a EDH se concretize. Para a autora, qualquer programa de direitos humanos na escola será impossível se não estiver associado a práticas democráticas.

Para concluir a defesa da Educação em Direitos Humanos nos novos contornos sociais que se nos apresentam:

Educação em Direitos Humanos é uma bandeira de Justiça, Liberdade, Solidariedade, Igualdade, Paz e Tolerância. Valores e práticas que dão um sentido profundo não apenas ao nosso trabalho, como, sobretudo, às nossas vidas. Direitos Humanos são um compromisso de mudança, de transformação para uma sociedade mais justa e solidária (GENEVOIS, 2007 p. 12).

Referências

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova** – Revista de Cultura e Política, CEDEC, n. 33, p. 5-16, 1994.

- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA et al (org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA et al (org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- GENEVOIS, Margarida. Prefacio. In: SILVEIRA et al (org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- KLEIN, Ana Maria. **Projetos de vida e escola**: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/dispo_niveis/48/48134/tde-10082011-141814/>. Acesso em: 31 jul. 2013.
- LACLAU, Ernesto. Os Novos Movimentos Sociais e a Pluralidade do Social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 1, n. 2, p. 41-47, 1986.
- LARANGEIRA, Sônia M. G. Faz sentido falar em classes sociais? **Natureza, História e Cultura**, Rio Grande do Sul, Sociedade Brasileira de Sociologia, Ed. UFRGS, p. 85-103, 1993.
- MONTEIRO, R. A. P; CASTRO, L. R. A. Concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. **Psicologia Política**, v. 8, n. 16, p. 271-284, jul./dez. 2008.
- OSER, Fritz K.; VEUGELERS, Wiel. **Getting involved**: Global Citizenship Development and Sources of Moral Values. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
- RIBEIRO, E.; LÂNES, P.; CARRANO, P. **Juventude Brasileira e Democracia** – participação, esferas e políticas públicas – relatório final. Rio de Janeiro: IBASE; São Paulo: Polis, 2005.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Movimentos Sociais: caminhos para a defesa de uma temática ou os desafios dos anos 90. **Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: Vértice, 1991.

TELLES, Vera da Silva. Movimentos Sociais: reflexões sobre a experiência dos anos 70. In: WARREN, Ilse Sheren; Krichke, Paulo J. (orgs.). **Uma revolução no cotidiano?** Os novos movimentos sociais na América do Sul. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CAPÍTULO 12

Mídia nos Processos Educativos: Limites e Possibilidades

Diego Airoso da Motta

O presente texto trata das relações entre mídia e educação, tendo em vista a necessidade de construção de espaços pedagógicos emancipatórios, promotores dos direitos humanos e da democracia, da autonomia dos indivíduos e da formação de espíritos críticos e multiplicadores, dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido, a dimensão dos direitos humanos nos fornece um parâmetro de análise do potencial da mídia para disseminar conteúdos e representações sociais que produzam (ou não) o cenário acima desenhado, sobretudo quando se leva em conta que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos promove, como um de seus eixos fundamentais, a dimensão da educação através dos meios de comunicação (BRASIL, 2007).

Justifica-se a menção ao tema dos direitos humanos na discussão do papel da mídia como parte dos processos educacionais, dada a urgência de que aqueles venham a se constituir efetivamente como base de nossa organização social, como antídoto possível para equilibrar as tensas relações de poder de nossa época¹.

¹ Santos (2013) fornece uma categorização importante para tratar a questão. Para o autor, trata-se da existência de direitos humanos hegemônicos – aqueles que o Ocidente racional e capitalista promove, com base em um humanismo abstrato de origem iluminista desligado da concretude do mundo da vida e instrumentalizado para legitimar a ingerência política colonialista e imperialista – e os direitos humanos contra-hegemônicos – com base nos quais sua militância, ainda que sem usar a expressão, propõe e reivindica a efetivação dos direitos humanos no plano do vivido, objetivando derrubar todas as formas de opressão em termos materiais, de reconhecimento, epistemológicos, culturais, identitários e civilizacionais. “As lutas contra-hegemônicas pelos direitos humanos visam a uma mudança das estruturas sociais que são responsáveis pela produção sistemática de sofrimento humano injusto” (p. 134). É destes direitos humanos, os de orientação contra-hegemônica, que falamos no presente trabalho.

Além disso, cabe destacar a importância do campo da comunicação e da informação na atualidade, época que, segundo Castells (1999), abrigaria uma multidimensionalmente operativa Sociedade em Rede², atravessada por um processo que Thompson (1995, p. 21) denomina “mediação da cultura moderna” – aquele em que a mídia transforma cultura em mercadoria, mas também os fatos políticos e as atividades culturais, realizadas em qualquer ponto do planeta, acessíveis a um número sempre maior de pessoas, tornando sua experiência cotidiana “cada vez mais mediada por sistemas técnicos de produção e transmissão simbólica”³.

O papel desempenhado pelos meios de comunicação de massa está para além de simplesmente proporcionar o entretenimento e a informação no dia a dia. A mídia ocupa hoje um lugar de destaque na produção de concepções de mundo e visões sobre a realidade. A respeito dessa influência, Guareschi e Biz (2005, p. 61-62) são precisos ao afirmar que “a Comunicação, hoje, constrói a realidade. [...] Hoje, algo passa a existir, ou deixa de existir, se é, ou não mediado”. Para Berger (1997, p. 280), “[...] não só o acontecimento cria a notícia, como se estruturou o pensamento sobre a natureza da imprensa, como a notícia cria o acontecimento”. Mais do que isso, como reforçam Guareschi e Biz (2005, p. 62), “a mídia não só diz o que existe e, conseqüentemente, decide o que não existe pelo seu silêncio, mas dá uma conotação valorativa, de que algo é bom e verdadeiro, em relação à realidade existente”. Complementam, então, argumentando que “em torno de 82% dos temas e assuntos falados no

2 Para Castells (1999, p. 497), “como tendência histórica, as funções e os processos dominantes na era da informação estão cada vez mais organizados em torno de redes. Redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”. O autor vai dizer ainda que “as conexões que ligam as redes (por exemplo, fluxos financeiros assumindo o controle de impérios da mídia que influenciam os processos políticos) representam os instrumentos privilegiados do poder. Assim, os conectores são os detentores do poder” (CASTELLS, 1999, p. 498-499).

3 Para este autor, a mediação da cultura é, assim como o capitalismo industrial e o Estado moderno, um dos constituintes “modernos” da sociedade “moderna”. Em outras palavras, o moderno em nossa sociedade é, em parte, explicado pela crescente mediação das trocas de formas simbólicas pelos meios de comunicação, o que os atribui um papel central na contemporaneidade.

trânsito, no trabalho, em casa, nos encontros sociais, etc., são colocados em discussão pela mídia, que determina o que deve ser falado e discutido" (GUARESCHI; BIZ, 2005, p. 64). Direta e indiretamente, a própria mídia colabora na construção do real⁴.

O desenvolvimento dos meios técnicos de transmissão, como as redes de comunicação, altera sensivelmente as condições de vida, uma vez que os acontecimentos, antes com um apego local, agora passam a ser conhecidos por uma quantidade imensa de receptores que, mesmo distantes entre si e dos fatos propriamente ditos, podem agir sobre a realidade a partir do estímulo aí produzido. Além disso, "os próprios acontecimentos estão sujeitos, por isso mesmo, a um novo tipo de *exame global* como nunca se testemunhara antes" (THOMPSON, 1995, p. 29, grifo do autor). Isso explica a relevância das discussões que envolvem a comunicação de massa como objeto ou como instrumento pedagógico, na produção e na circulação de conhecimento, como o que ora se apresenta.

Os direitos humanos e a mídia: suas contradições

As lutas que caracterizam os direitos humanos como espaço de busca da dignidade se ancoram na crítica a um quadro hegemônico baseado em um abismo social, econômico e político a que está sujeita imensa parte da humanidade. As desigualdades sociais, a disseminação da violência como meio de resolução dos conflitos, a tentativa de esvaziamento do papel das organizações da sociedade civil, movimentos sociais e sindicais, a exploração predatória do meio ambiente e a desumanização da esfera do trabalho atentam diretamente contra os direitos humanos e colocam à prova seu caráter universal e indivisível, já que o acesso aos benefícios que a humanidade cria se dá para alguns em detrimento da qualidade de vida de muitos. Confirmando essa tese, García-Canclini (1996) fala sobre os processos socioculturais que, na transição entre os séculos XX e XXI, levam o

4 Bourdieu (1997 apud GUARESCHI, 2000, p. 45), ao falar especificamente da televisão, vai dizer que ela, "que se pretende um instrumento de registro, torna-se um instrumento de criação da realidade. Caminha-se cada vez mais rumo a universos em que o mundo social é descrito/prescrito pela televisão".

exercício da cidadania a estar vinculado à capacidade de consumir dos indivíduos, em geral restrita.

Mesmo violando sistematicamente os direitos humanos, o “poder” cinicamente não nega sua necessidade e os utiliza como fonte de legitimação de ações dominadoras. As grandes potências militares do planeta, capitaneadas pelos EUA, fazem guerras e promovem a morte, em sua autoatribuída missão civilizadora, dizendo levar os direitos humanos e a democracia como sua metodologia política a todos os povos.

Assim como no plano global, no Brasil a noção de direitos humanos também é deformada por certos grupos políticos e sociais de orientação conservadora e reproduzida por boa parte da população⁵. Nessa condição, os direitos humanos são tomados como instrumento de “defesa de bandidos”, discurso criado e disseminado pela ditadura militar e que aos poucos passa a ser menos presente na discussão pública, não pelo abandono de seus fundamentos equivocados e particularizantes, mas sim por sua substituição por versões mais requintadas, como a que se condensa na sec-tária e não menos equivocada expressão “direitos humanos para humanos direitos”.

A mídia em geral, orientada à busca inconsequente de lucros e concentração de poder – lógica cara ao capitalismo, grosso modo –, acaba tendo papel imprescindível na perpetuação dessa conjuntura de usos dos direitos humanos e reprodução de valores caros à dominação. Por vezes, a forma como os meios de comunicação agem diante dessa situação parece atender aos anseios daqueles que buscam tão somente a manutenção do quadro atual de mazelas sociais, dominação política e imposição de privilégios baseados em interesses econômicos particularistas⁶.

Por conta disso, o posicionamento crítico de muitos jornalistas pode ser limitado pela vinculação aos poderes políti-

5 Segundo estudo promovido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República em 2010 sobre a percepção dos direitos humanos na opinião pública brasileira, aproximadamente um terço da população (34%) concorda com a ideia de que “direitos humanos deveriam ser só para pessoas direitas” (VENTURI, 2010, p. 249).

6 Ianni (1991, p. 189), por exemplo, alerta para o poder de reproduzir ganhos econômicos e dominação política: “Uma rede de televisão, por exemplo, além de ser um alto negócio, em termos de aplicação do capital, pode ser importante para divulgar informações e ideias que interessam às classes dominantes”.

co e econômico por vezes presentes nas orientações editoriais *impostas* em certos veículos de comunicação (NOVAES, 1989). Para Balandier (1976, p. 256), “numa sociedade cada vez mais ‘comunicante’, [...] a capacidade de controlar e manipular a comunicação determina diretamente a força do poder e lhe dá meios excepcionais de condicionamento (e de banalização) dos indivíduos”.

Por outro lado, na mídia pode estar uma importante possibilidade de alteração estrutural desse quadro, disseminando entre os povos uma cultura de paz ativa, justiça social e protagonismo político baseada, em certa medida, no ideário humanista e em suas aspirações emancipatórias.

Boa parte do relativo êxito político das democracias liberais-representativas, modelo formalmente seguido pelo Brasil, se deve ao desenvolvimento sócio-histórico da mídia – dada sua capacidade de amplificar as discussões políticas, levando-as a lugares remotos, distantes dos locais em que elas efetivamente ocorrem. Contraditoriamente, uma grande possibilidade de compreensão de alguns dos insucessos dessa forma de organização política, em que pese apresentar diferentes formas de manifestação, também passa pela análise da atuação de certos segmentos dessa mesma mídia, que muitas vezes utilizam suas capacidades para promover valores que sedimentam a dominação de determinados grupos sobre a sociedade em geral.

Tem-se, assim, um contexto contraditório em que (a) uma certa concepção emancipatória de direitos humanos é seguidamente adulterada para servir de base à dominação e atender a interesses particulares escusos e (b) os avanços geométricos da comunicação podem fornecer condições propícias ao esclarecimento crítico da sociedade a respeito das causas, circunstâncias e meios de discussão sobre os problemas que lhe afligem e suas possíveis soluções.

O duplo potencial da mídia: reproduzir (e concentrar) o poder e produzir a crítica

De forma ambígua, a mídia se desenvolve materialmente e amplia seu potencial de interligação e troca cul-

tural entre diferentes povos – ainda que de forma desequilibrada – ao mesmo tempo em que tem servido aos interesses da dominação. Entre outras ações, dissemina seletivamente informações de acordo com interesses parciais, ligados sobretudo à manutenção de um quadro de concentração de poder econômico, político e mesmo midiático, que, embora travestido de promoção e exercício da liberdade e da democracia, é de fato restritivo, desigualitário e totalizante. Ter em conta esta contradição presente no desenvolvimento da mídia é fundamental para a compreensão de seu papel na sociedade contemporânea.

As indústrias de mídia, tal qual outros ramos do capitalismo, tendem a se concentrar nas mãos de poucos proprietários, tendencialmente grandes conglomerados controlados por um número reduzido de pessoas.

Marcondes Filho (1989 apud MÜLLER; PEREIRA JR., 2000, p. 352) denuncia os efeitos desse cenário para a democracia:

O crescimento dos monopólios e a progressiva concentração na imprensa reduz sensivelmente os espaços de produção de jornais divergentes das opiniões dominantes. O processo, sem dúvida, acompanha a monopolização geral da economia capitalista e só se explica por meio dela. Com a concentração e os monopólios reduzem-se mais ainda as possibilidades de variedade de opiniões. Esta torna-se, na atualidade, um verdadeiro mito, produto ideológico da dominação econômica, para encobrir a verdadeira situação sufocada em que vive a comunicação de pequeno porte.

A concentração de poder e recursos dentro da comunicação de massa em sua dimensão comercial não prejudica apenas o sujeito-consumidor pela supressão de opções variadas de produtos culturais a serem apropriados, mas afeta principalmente o sujeito-cidadão que, (a) como participante de uma comunidade política, precisa ter à sua disposição uma pluralidade de fontes de informação e diferentes expressões de ideias, a fim de formar ele próprio sua opinião e decidir de maneira esclarecida sobre seus representantes, e (b) como ator social em constante processo de aprendizado sobre sua realidade, conforma sua visão de mundo e

forma seus juízos sobre ela, em boa parte, a partir do que apreende na mídia, através da opinião publicada⁷.

No Brasil, é patente a concentração de poder midiático baseada em um explícito processo de oligopolização do setor. Diferentes autores (GUARESCHI, 2000; EKMAN, 2009; VIEIRA JR., 2007) revelam que cerca de 10 famílias centralizam a propriedade das grandes empresas de comunicação eletrônica e impressa em nível nacional e regional no país – algumas delas com participação inclusive no setor de telecomunicações e outros ramos empresariais – em um processo de concentração que é crescente e atenta contra a liberdade de expressão.

Por outro lado, a mesma mídia que reproduz relações de dominação é uma possível ferramenta para sua superação, pelo alcance e poder de persuasão que detém, com suas tecnologias potenciais de democratização da informação em termos de sua elaboração e disseminação. Ao tratar das relações entre o progresso das tecnologias de comunicação e a ampliação da democracia, o relatório “Indicadores de desenvolvimento da mídia: marco para a avaliação do desenvolvimento dos meios de comunicação”, publicado pela Unesco em 2010, destaca que “o avanço dessa revolução das comunicações é irregular dentro e entre os países, de modo que novas plataformas de comunicação podem ser usadas tanto para oprimir como para *libertar*” (p. 3, grifo nosso).

García-Canclini (1996; 1997) alerta para a necessidade de se compreender a importância da mídia nos embates entre os grupos políticos e como ela pode ser usada pelas forças progressistas em suas lutas pela modificação do cenário socioeconômico atual.

As indústrias culturais são hoje o principal recurso para se fomentar o conhecimento recíproco e a coesão entre os múltiplos organismos e grupos em

7 A opinião pública só se forma após ser informada sobre os fatos a que se refere. Como a neutralidade é um mito, a informação dirigida à opinião pública em seu estado menos impuro contém já uma opinião prévia (SAUVY, 1959). Dado que o cenário moderno (ou já dito pós-moderno) é atravessado pela progressiva mediação da cultura, destaca-se a importância da informação transmitida pelos meios de comunicação, no que se poderia chamar de opinião publicada. Sua relevância, porém, não é nova, embora o grau ora atingido não tenha precedentes.

que se fragmentam as grandes cidades. A possibilidade de se reconstruir um imaginário comum para as experiências urbanas deve combinar o enraizamento territorial de bairros ou grupos com a participação solidária na informação e com o desenvolvimento cultural proporcionado pelos meios de comunicação de massa, *na medida em que estes tornem presentes os interesses públicos*. A cidadania já não se constitui apenas em relação a movimentos sociais locais, mas também em processos de comunicação de massa (GARCÍA-CANCLINI, 1996, p. 115, grifo nosso).

Para Thompson (1995), a resposta às mensagens transmitidas pela comunicação de massa tem relação direta com o contexto social de sua recepção e pode ser elaborada por grandes e diversificadas audiências. Isto torna indeterminada a resposta dos receptores, mas ao mesmo tempo abre espaço para reações coletiva e organizada convergentes.

A comunicação de massa seria, portanto, um espaço onde a cidadania e a crítica poderiam ser promovidas e levadas à população de forma intensamente abrangente. Porém, como dito por García-Canclini (1996, p. 32), no contexto latino-americano há nitidamente um distanciamento entre as forças políticas engajadas na transformação social e os meios de comunicação.

[...] registramos a incapacidade dos movimentos [...] democráticos para atuar nesses cenários decisivos, enquanto ficam discutindo lá onde a luta não se dava ou repetindo argumentos de outras temporadas. [...] Os debates de interesse público e a construção de alternativas deviam ser feitas (também) nos meios eletrônicos onde as maiorias se informam.

Resta evidente a necessidade de democratização, de participação da sociedade na produção da informação dos meios de comunicação, permitindo aos mais diversos setores políticos e sociais da sociedade a elaboração de uma agenda de discussões que realmente lhes seja emancipadora e produtiva em termos culturais e educacionais e que efetive, ainda, o direito à comunicação e à informação, eles mesmos direitos humanos de importância basilar, como adiante se discutirá.

Democracia, concentração de poder midiático e direito à informação e à comunicação

Guareschi (2000), a exemplo de Thompson (1995) (ver nota 2), também faz a ligação entre o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e do capitalismo moderno, dizendo que “o controle dos conteúdos simbólicos circulantes de determinada sociedade em determinada época sempre foi do interesse dos dirigentes do período” (p. 43), seja de parte de governos autoritários, seja de grandes empresas de comunicação e de outros representantes do poder econômico.

No momento em que as potencialidades técnicas e interacionais da comunicação são ampliadas pelas tecnologias da informática – a internet como seu carro-chefe –, o espaço virtual que se estabelece nesse movimento é um espaço real (ou *do real*), já que o processo comunicativo que aí ocorre é concreto, ainda que mediado. Contudo, a prometida “democracia do virtual” fica prejudicada – quando não anulada – pela concentração dos grandes conglomerados de mídia, a despeito do potencial alternativo das redes sociais, que também, em termos corporativos, funcionam sob uma lógica concentradora⁸.

Guareschi (2000) relembra ideias de Herbert de Souza, o Betinho, ao reforçar que uma democracia efetiva em uma sociedade é medida pela democracia de seus meios de comunicação. Democracia exige democratização da comunicação para a ampliação do acesso à palavra e para a eliminação de relações de dominação.

8 Apenas para citar alguns dos produtos da Google, os quais se integram e podem ser usados para mapear seus usuários em termos de estilo de vida, localização geográfica e deslocamentos físicos, interesses comerciais, políticos e culturais, além de controlar as correspondências eletrônicas e trocas de mensagens em geral para assim direcionar anúncios publicitários e criar novos padrões de consumo em função do perfil de seus clientes: o site de busca Google.com, o sistema operacional Android para smartphones, o provedor de email Gmail e seu aplicativo de troca de mensagens Hangout, o navegador de internet Google Chrome, o site de compartilhamento de vídeos YouTube, o provedor de mapas e posicionamento global Google Maps (com sua ferramenta de geração de imagens por satélite Google Street View). O Facebook e sua rede social não fica atrás e adquiriu um dos mais difundidos aplicativos de troca de mensagens no mundo, o Whatsapp; recentemente a empresa também integrou as matrizes de dados dos usuários de ambas as ferramentas e amplificou o potencial de direcionamento publicitário de anunciantes com quem estabelece relações comerciais.

Para Chauí (1980), a publicidade de opiniões e a liberdade de expressão são, de forma conjunta, o pressuposto da competição entre posições diversas, que levará à formação de uma “opinião pública como fator de criação de uma vontade geral” (p. 89), conformando, assim, um dos postulados da democracia liberal. Cabe complementar, ainda, que em um contexto conceitual em que a democracia é tida como muito mais do que o direito ao voto, a liberdade de expressão deve ser considerada não só como possibilidade de dizer algo, mas como “forma da própria vida social” (p. 90), como capacidade e possibilidade presente em *todos* de poder dizer algo.

Segundo Guareschi (2000), ter a propriedade sobre os meios de comunicação é ter poder, uma vez que a realidade é, em boa parte, construída através da comunicação. Haveria nesse cenário a violação não só de um, mas de dois direitos humanos que, como tais, raramente são mencionados: o direito à informação, isto é, “o direito que todos temos de sermos bem informados e de podermos buscar a informação lá onde for necessário”, e o direito à comunicação, ou seja, “o direito que todo ser humano possui de dizer sua palavra, expressar sua opinião, manifestar seu pensamento” (p. 28). Em outra oportunidade, o autor se refere ao direito à comunicação como “o direito a cada um dizer, pronunciar a sua palavra, ouvir sua voz, escrever o pensamento”, reafirmando que “temos direito a uma comunicação ativa e não apenas passiva. Temos o direito de sermos sujeitos e não apenas objeto da comunicação” (GUARESCHI, 1984, p. 117).

Lima (2010) sustenta que desde as últimas décadas, previsivelmente, as possibilidades de efetivação do direito à comunicação têm encontrado sérios embaraços por parte de poderosas forças com organização e atuação em nível mundial. Assim, fica-se sujeito a algumas poucas fontes de informação, muitas vezes parciais, tendenciosas e equivocadas, mas não se conta com canais para rebatê-las ou mesmo desmenti-las – a despeito da visibilidade das redes sociais virtuais, restritas, contudo, em termos objetivos aos letrados, com relativa habilidade para lidar com a tecnologia e capacidade técnica e material disponível para acessar a internet e que, em termos subjetivos, se interessem e se dis-

ponham a manifestar suas críticas nos canais criados pelas empresas de comunicação.

Novaes (1989, p. 32-33) levanta um ponto que remete a pensar no risco de desvirtuamento da democracia pela concentração de poder sobre os meios de comunicação de massa:

[...] o poder de um dono de qualquer meio de comunicação é um poder anacrônico, porque é um poder absoluto; ele tem poder de vida e morte sobre qualquer informação; ele diz não e acabou, essa informação não existe mais, não há força que possa obrigá-lo a publicar, ainda que seja a informação mais relevante do ponto de vista do interesse público.

Guareschi e Biz (2005, p. 71) se dedicam à ideia de que os meios de comunicação – que no caso da radiodifusão (rádio e televisão) são concessões públicas, conforme o art. 223 da Constituição Federal – devem cumprir uma função social perante a coletividade, prioritariamente à busca de lucros. Não observado esse preceito, como tendência, perpetua-se a concentração de poder e controle midiático na mão de poucos grandes grupos, que trabalham tão somente sob a lógica da comunicação como propriedade privada e não como serviço público.

Amorim (1997) dá conta da experiência de alguns países da Europa Ocidental (Grã-Bretanha, França, Portugal e Espanha), onde as modificações econômicas e tecnológicas pelos quais passou a televisão levou alguns governos não a uma desregulamentação, mas a uma rerregulamentação do setor, que, aliada a um fortalecimento da televisão de serviço público, promoveria a proteção do interesse público nas relações de comunicação em termos de programação⁹

9 Amorim (1997, p. 548-549, grifo nosso) aponta os valores que orientam as regulamentações desses países em relação à programação: "A manutenção do pluralismo e da diversidade; a preservação da imparcialidade e da equidade; a abertura de espaço para a divulgação e debate sobre assuntos de interesse da cidadania e da política; a apresentação de notícias de maneira precisa; a manutenção do pluralismo cultural e linguístico e a preservação da identidade cultural da nação e de grupos; o fortalecimento da produção nacional e regional; a *proteção à criança e ao jovem e a oferta de programação educacional para crianças*; a observância de certos padrões em matéria de violência, sexo, gosto e decência; a proteção da integridade da obra artística".

e de limites à propriedade. “Dessa forma, existe em todos os países [estudados] uma legislação anticoncentração com a qual se pretende proteger o pluralismo contra os mecanismos de mercado” (AMORIM, 1997, p. 548).

Em tese, criam-se, assim, condições para a viabilização de um cenário onde a comunicação de massa passa a ser uma aliada da educação, pois seus conteúdos têm margem para ser tendencialmente plurais, críticos, socialmente responsáveis e baseados na qualidade dos programas e não puramente na corrida por lucro traduzido em índices de audiência (de fato, aquilo que os anunciantes procuram).

No Brasil, entretanto, o cenário institucional – no meio político e das empresas de comunicação – não fornece boas perspectivas para a criação de um ambiente de discussões como o que a Europa e mesmo os EUA já vivenciam a um certo tempo. Isso, contudo, não elimina a possibilidade de que esse debate parta da sociedade, organizada e engajada na modificação da situação de concentração da informação e falta de clareza na forma como se dá a gestão da mídia no país.

Considerações Finais

As representações sociais formuladas, reelaboradas ou reproduzidas pela mídia, vão se fazer manifestar à opinião pública por meio da opinião publicada. Dito de outra forma, as opiniões formuladas e difundidas pelos meios de comunicação em boa parte trazem embutidas as representações, as maneiras de ver os fatos que as corporações pretendem compartilhar, com seu público em particular e com a sociedade em geral. Dotam, assim, essas representações de seu caráter “social”, tornando-as acessíveis à opinião pública.

Se, com todo o peso que tem no contexto de uma crescente mediação da cultura, a opinião publicada é conformada e apresentada com base em representações sociais propositalmente falsas para criar ou sedimentar relações de dominação (ou meramente para vender jornais ou aumentar a audiência), a opinião pública que dela se alimenta se edifica sobre um solo movediço, mas não porque a opinião publicada se movimenta e sim porque “engole” a opinião pública tanto mais esta se apropria daquela: a opinião pública se

torna a tradução da opinião publicada; as ruas reproduzem o que os comentaristas, apresentadores, repórteres, dizem.

Dessa maneira, o erro na apuração e uso dos dados sobre os temas de que a mídia trata faz com que, muitas vezes, atue na construção de representações sociais distantes da realidade. Nesse sentido, de forma mal fundamentada, frequentemente apresenta mensagens desfavoráveis a certos assuntos, visões de mundo, figuras públicas ou mesmo cidadãos comuns, como denúncias, apontamentos de erros políticos, acusações de desvios de conduta, falsas acusações de crimes, relatos em geral, enfim, que após toda a repercussão na opinião pública têm comprovado seu caráter inverídico. Contudo, essas situações tendem a produzir percepções difíceis de serem revertidas, mesmo que retratações públicas sejam ensaiadas pelos veículos de comunicação (habitualmente realizadas com visibilidade prática proporcionalmente irrelevante em relação à mensagem original – uma errata de poucas linhas em revistas e jornais, uma retratação de segundos na mídia eletrônica).

Assim, a visão de mundo de parte considerável da população, com pouco tempo disponível, escassos recursos materiais ou mesmo um capital cultural ainda em formação, para refletir ou buscar fontes de informação alternativas, é construída com base no erro.

Nesse processo, há evidentes violações de direitos humanos, no que se refere ao direito à informação e à comunicação e, ainda, à liberdade de expressão, pois que a mídia é concentradora de poder econômico e controla a produção e seleção da informação em um contexto onde a comunicação é cada vez menos realizada face a face e cada vez mais mediada. É oportuno recordar o que enuncia o artigo XIX da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948: "Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras".

Essas questões reforçam o aqui explorado caráter contraditório da mídia em geral, além de denunciar seus limites, salvo exceções, como instrumento de educação, seja diretamente, seja complementarmente a outras instâncias pedagógicas, como a escola, a educação popular e

as experiências cotidianas. Como pensar, por exemplo, na efetividade do uso de espaços midiáticos como ferramenta pedagógica emancipatória, para além dos canais especificamente educativos – a rigor, quase sempre estatais ou públicos –, quando boa parte das empresas de comunicação está estruturalmente amarrada a interesses privatistas, como a obtenção de lucros, o aumento de índices de audiência e de captação de verbas publicitárias, a sedimentação de seu poder?

Embora este texto sugira uma perspectiva pessimista, presume-se que a ação efetiva da sociedade, sobretudo pelos profissionais da educação formal e agentes da educação popular, possa, senão alterar a produção da mídia em si, ao menos utilizá-la em suas práticas educacionais de forma crítica, questionadora, transgressora, desvirtuante, desmontando e denunciando-a quando necessário, promovendo-a nos raros casos em que isso é possível.

Referências

- AMORIM, José Salomão David. A proteção do interesse público na televisão de sinal aberto – a experiência da Europa Ocidental. In: MOUILLAUD, Maurice; PORTO, Sérgio Dayrell. (orgs.). **O jornal: da forma ao sentido**. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 541-550.
- BALANDIER, Georges. **Antropo-lógicas**. São Paulo: Cultrix; USP, 1976.
- BERGER, Christa. Do jornalismo: toda notícia que couber, o leitor apreciar e o anunciante aprovar, a gente pública. In: MOUILLAUD, Maurice; PORTO, Sérgio Dayrell. (orgs.). **O jornal: da forma ao sentido**. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 273-284.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2010.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 617 p.

- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1980. 220 p.
- EKMAN, Pedro (diretor). **Levante sua voz** (vídeo). São Paulo; Brasília: Intervezes, 2009. (17min, son., color.). Disponível em: <http://www.direitoacomunicacao.org.br/content.php?option=com_content&task=view&id=5756>. Acesso em: 15 jan. 2012.
- GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Consumidores e cidadãos** – conflitos multiculturais da globalização. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. 266 p.
- _____. Cultura y política: del divorcio al espectáculo. In: **Cultura y comunicación**: entre lo global y lo local. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, 1997. p. 47-64.
- GUARESCHI, Pedrinho A. (org.). **Os construtores da informação**: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b. 380 p.
- _____. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1984. 124 p.
- _____; BIZ, Osvaldo. **Mídia e Democracia**. 2 ed. Porto Alegre: P. G./O. B., 2005. 117 p.
- IANNI, Octávio. **Ensaio de Sociologia da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 212 p.
- INDICADORES de desenvolvimento da mídia: marco para a avaliação do desenvolvimento dos meios de comunicação. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163102por.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2010.
- LEWKOWISCS, Ignacio. **Pensar Estado, la subjetividad en la era de la fluidez**. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- LIMA, Venício A. de. A constitucionalidade do PNDH-3. **Revista Direitos Humanos**, Brasília, n. 5, p. 41-44, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.portalmemoriasreveladas.arquivonacional.gov.br/media/revistadh5.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

- MÜLLER, Karla Maria; PEREIRA JR., Alfredo Eurico V. O discurso acadêmico e as estratégias discursivas da revista Veja. In: GUARESCHI, Pedrinho A. (org.). **Os construtores da informação**: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 339-356.
- NOVAES, Washington. **A quem pertence a informação?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. 110 p.
- SAUVY, Alfred. **A opinião pública**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1959. 136 p.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 427 p.
- VENTURI, Gustavo (org.). **Direitos humanos**: percepções da opinião pública: análises da pesquisa nacional. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 272 p.
- VIEIRA JR., Vitor. Oligopólio na comunicação: um Brasil de poucos. 2007. **Observatório do direito à comunicação**. Disponível em: <http://www.direitoacomunicacao.org.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=342&Itemid=999999999>. Acesso em: 15 jan. 2012.

AUTORES

Ana Maria Klein. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, USP. Mestre em Educação pela USP. Cientista Social e pedagoga pela USP. Foi membro da Comissão Relatora das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos junto ao Conselho Nacional de Educação. Consultora da UNESCO em Educação em Direitos Humanos. Professora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu – Ética, Valores e Cidadania da USP. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus de São José do Rio Preto.

Antonio Hilario Aguilera Urquiza. Doutor em Antropologia (Universidade de Salamanca/Espanha, 2006); Coordena grupo de pesquisa no CNPq: Antropologia, Direitos Humanos e povos tradicionais. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor da Pós-graduação em Antropologia Social e da Pós-graduação em Direitos Humanos da UFMS; professor colaborador da Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Pesquisador CNPq e bolsista PQ2.

Carmen Lucia Bezerra Machado. Educadora. Socióloga. Professora. Mestre em Sociologia. Ex-aluna da UFRGS (1976-1983 -1986). Doutora em Educação – PUCRS (1997) e Pós-doutorado UERJ (2009-2010). Professora Associada IV de Sociologia da Educação: Espaços Educativos e Seminário Educação e Sociedade Curso Pedagogia; Relendo Clássicos – Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação – PPGE-DU – Faculdade de Educação / UFRGS, e, Prática Educativa em Medicina – PPGCardio – FAMED/UFRGS.

Cheron Zanini Moretti. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul/Unisc na Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação. Licenciada em História (2005); mestra (2008) e doutora (2014) em Educação pela Unisinos com estágio de doutoramento na Facultad de Filosofia y Letras da Universidad Nacional Autónoma de México/UNAM (2012). Realizou pós-doutoramento com bolsa PDJ/CNPq (2014-2016). Tem

se preocupado em pesquisar temas relacionados à América Latina, como: educação popular; alternativas e ideias pedagógicas; (des)colonialidade do conhecimento e insurgência como princípio educativo. Coautora de Educação Popular e Docência (Cortez).

Diego Airoso da Motta. Graduado e mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, com estágio sanduíche no Brazil Institute, King's College London – Grã-Bretanha.

Ingrid Wink. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2005), possui mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011) e atualmente é doutoranda em Educação pelo mesmo programa (2016).

Jaime José Zitkoski. Professor de Filosofia da Educação na UFRGS e Pesquisador na Linha de pesquisa Universidade: Teoria e Prática, com pesquisas sobre “As Novas Universidades recentemente criadas no Brasil analisando seus projetos institucionais e o compromisso delas com o desenvolvimento regional”. Atua no PPG em Educação da UFRGS orientando mestrado e doutorado. Atualmente coordena o GEU-IPESQ, que se constitui em uma rede de pesquisa sobre a Educação Superior e os novos contextos da formação universitária.

Julio Cesar Torres. Doutor e Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, campus de Araraquara. Graduação em Administração Pública pela mesma Instituição e Especialização em Gerência de Cidades pela Fundação Armando Álvares Penteado, FAAP. Foi colaborador da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto (SP) na área da Assistência Social. Docente-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília. Professor do Departamento de Educação da UNESP de São José do Rio Preto.

Leonilson Rocha dos Santos. Mestre em Direito Agrário pela Universidade Federal de Goiás (2016), Bacharel em Direito pela mesma instituição (2013). Atualmente é vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Direitos Hu-

manos/UFG, desenvolvendo atividades referentes à pesquisa e extensão. Também desenvolve atividades no Projeto de extensão PRONERA/EJA/UFG. É professor adjunto na Faculdade Sul-Americana – FASAM, ministrando disciplinas de Direito Processual Civil e Contratos.

Monique Samanta Gass. Licenciada em História pela Universidade Federal de Goiás (2014).

Paulo Peixoto de Albuquerque. Sociólogo. Professor Doutor Adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Linha de Pesquisa – Trabalho, Movimentos Sociais e Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil.

Ricardo Barbosa de Lima. Possui bacharelado (1991) e Licenciatura Plena (1993) em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás, mestrado em Sociologia (1999) e doutorado em “Desenvolvimento Sustentável”, ambos pela Universidade de Brasília (2005). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Goiás, atuando na Faculdade de Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (2009-Atual); e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos/Mestrado (PPGIDH/PRPG) do NDH/UFG do qual é o atual coordenador (2016-2018).

Simone Silva Alves. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Mestre em Educação pela UFRGS. Pedagoga e Gerontóloga. Grupo de Pesquisa Formação de Professores para o MERCOSUL/Cone Sul. Linha de Pesquisa – Trabalho, Movimentos Sociais e Educação – UFRGS. Pesquisadora bolsista CNPQ.

Solon Eduardo Annes Viola. Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unisinos. Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e Ex-coordenador do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Thiago Vieira Pires. Doutorando em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Mestre (2015) e graduado (2013) em Ciências Sociais pela Unisinos. Bolsista CAPES-PROSUP.

Vanessa Gil. Cientista Social pela UFRGS, pós-graduada em Pensamento Marxista Clássico e Atualidades pela FAPA, especialista em Políticas Públicas na perspectiva de gênero e promoção da igualdade racial pela PUCRS, mestra em educação pela UFRGS, militante da Marcha Mundial das Mulheres no RS.

Vilma de Fátima Machado. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Goiás (1988), mestrado em História das Sociedades Agrárias pela mesma instituição (1995) e doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (2005). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás, Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos – PPGIDH/UFG.



CASA LEIRIA
Rua do Parque, 470
São Leopoldo-RS Brasil
Telefone: (51)3589-5151
casaleiria@casaleiria.com.br

MEDO AMBIENTE
SUSTENTABILIDADE
CAPITAL ARTES
POPULAR CULTURA

UT
OP
CA
ET
NI

ET
GE
AN
EM
MI

As mudanças na sociedade clamam por revisões conceituais, uma vez que os conceitos podem se tornar "zumbis" quando não transformam aquilo que é material em uma abstração que permita compreender a realidade e agir sobre ela. No campo da educação, a realidade não é somente aquilo que as mídias apresentam: incompetência técnica dos professores, distanciamento da academia e incapacidade de reação daqueles que tem na docência o seu que fazer profissional e de vida.

Os textos deste livro pretendem, em sua diversidade, tratar das inquietudes produzidas pelas transformações da nossa sociedade para elaborar novas perguntas e questionar as velhas respostas. Seus autores pensam o novo e o velho enquanto possíveis inícios de arguições e produtores de perguntas inquietas. Os textos trazem modulações teóricas próprias e são leituras de mundo que expressam compromissos teóricos sem fugir da tentação, frágil e falsa, de uma provável neutralidade da ciência. O que oferecemos aos leitores é um livro no contrapelo de um tempo que, além de anunciar o Império do medo, pretende que a vida humana se faça sem sabor e sem escolhas.

AS IDEOLOGIAS
PEDAGOGIA
LIBERDADE
MOVIMENTOS
SOCIAIS FEMININOS

ISBN 978-85-9509-035-4



9 788595 090354 >