

TEORIA E CULTURA

REVISTA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFJF

VOLUME 11, NÚMERO 1
JANEIRO A JUNHO DE 2016
JUIZ DE FORA - MG, BRASIL

Teoria Social e Educação
Organizadores:
Fernando Tavares Júnior e
Luiz Flávio Nelbert

ISSN 2318-101x (on-line)
ISSN 1809-5968 (print)

Teoria e Cultura	Juiz de Fora	v. 11	n. 1	jan./jun.	p. 175	2016
------------------	--------------	-------	------	-----------	--------	------

TEORIA E CULTURA é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, destinada à divulgação e disseminação de textos na área de Ciências Sociais, estimulando o debate científico-acadêmico. O projeto editorial contempla artigos científicos, verbetes, ensaios, resenhas, entrevistas, fotografias e traduções de textos da área de ciências sociais. A Teoria e Cultura publica predominantemente em português e é aberta a outras línguas, havendo justificativa editorial. Endereço eletrônico: <http://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/index>
E-mail: teoriaecultura@gmail.com

EDITOR / EDITOR
RAUL FRANCISCO MAGALHÃES

CONSELHO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD
RAUL FRANCISCO MAGALHÃES
THIAGO DUARTE PIMENTEL
MARCELLA BERALDO DE OLIVEIRA
PAULO CÉSAR PONTES FREGA
RUBEM BARBOZA FILHO

PROJETO GRÁFICO / GRAPHIC PROJECT
Carolina Pires Araújo
Matheus Freitas Gonçalves

DIAGRAMAÇÃO / DIAGRAMMING
Matheus Freitas Gonçalves

REVISÃO / REVIEW
A RESPONSABILIDADE FINAL SOBRE A REVISÃO DOS TEXTOS
DA TEORIA E CULTURA É DOS PRÓPRIOS AUTORES

CONSELHO CONSULTIVO / EDITORIAL ADVISORY BOARD
André Moysés Gaio (UFJF)
Beatriz de Basto Teixeira (UFJF)
Eduardo Antônio Salomão Condé (UFJF)
Euler David Siqueira (UFRRJ)
Fátima Regina Gomes Tavares (UFBA)
Francisco Colom González (IFS, CSIC, Espanha)
Jessé José de Souza (UFJF)
Jorge Ruben Tapia (UNICAMP)
José Alcides Figueiredo Santos (UFJF)
Jurema Gorski Brites (UFSM)
Luiz Fernando Dias Duarte (Museu Nacional/UFRJ)
Luiz Werneck Vianna (PUC/RJ)
Marcelo Ayres Camurça (UFJF)
Maria Alice Rezende de Carvalho (PUC/RJ)
Moacir Palmeira (Museu Nacional/UFRJ)
Octavio Andrés Ramon Bonet (UFRJ)
Octavio Guilherme Velho (Museu Nacional/UFRF)
Philippe Portier (EPHE, Paris-Sorbonne, França)
Raul Franciso Magalhães (UFJF)
Ricardo Augusto Benzaquen de Araújo (PUC/RJ)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Reitor
Marcos Vinicius David

Vice-Reitor
Girleene Alves da Silva

Pró-Reitor de Cultura
Valéria de Faria Cristofano

Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação
Mônica Ribeiro de Oliveira

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor do ICH
Altemir José Gonçalves Barbosa

Coordenador do PPGCSO
Rogéria Dutra

Chefe do Departamento de Ciências Sociais
Fernando Tavares Júnior



EDITORA UFJF

DIRETOR DA EDITORA UFJF / PRESIDENTE DO CONSELHO EDITORIAL
DMITRI CERBONCINI FERNANDES

CONSELHO EDITORIAL
AFONSO CELSO CARVALHO RODRIGUES
FABRÍCIO ALVIM CARVALHO FREDERICO BRAIDA
HENRIQUE NOGUEIRA REIS ROGERIO CASAGRANDE
SUELI MARIA DOS REIS SANTOS

<http://www.editoraufjf.com.br> E-mail: distribuicao.editora@ufjf.edu.br

Ficha catalográfica

Teoria e Cultura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFJF/Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Ciências Sociais. v. 11 n 1 jan. - jun. 2016, Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2015.

Semestral
ISSN 1809-5968 (impresso/print)
ISSN 2318-101x (on-line)

1. Ciências Sociais - Periódicos

SUMÁRIO

Apresentação	05
Nota Editorial	07
Dossiê	
A Dimensão Vertical E Horizontal Da Estratificação Educacional Arnaldo Mont'Alvão	13
Reprodução E Mudança Social: Debates Em Sociologia Da Educação Fernando Tavares Júnior	23
Ensino De Sociologia Na Educação Básica: Perspectivas Docentes Sobre Desafios Contemporâneos Rafaela Reis Azevedo De Oliveira & Luciana Gomes Ferreira	45
O Ensino De Sociologia Na Educação Básica Brasileira: Uma Análise Da Produção Do GT Ensino De Sociologia Na SBS Amurabi Oliveira	55
Estratificação Educacional: Análise Da Variável Sexo Na Realização Escolar José Alides Figueiredo Santos & Bianca Souza Bernardino	71
O Plano Nacional De Educação E O Rendimento Educacional Fernando Tavares Júnior & Tales Corrêa Simão	87
Artigos	
Teoria Feminista De Gênero No Brasil: Apontamentos Sobre Um Debate Marcio Ferreira De Souza	103
Relações Entre O Direito E A Política: Da Abordagem Sistêmica Ao Enfoque Na Argumentação Waner Silveira Rezende	111
Elementos Para Uma Sociologia Do Consumo: O Automóvel Como Símbolo De Distinção Social Laura Senna Ferreira	127
Possibilidades De Mudanças Históricas: Um Diálogo Entre Elias E Foucault Rafael Mantovani & Juliana Vinuto	139

Resenhas

Curriculum And The Specialization Of Knowledge Alexandre 151
Lopes Campelo

Etnometodologia E Análise Da Conversa 161
Fabio Ferraz De Almeida

Representação Além Das Eleições: Repensando As Fronteiras 167
Entre Estado E Sociedade
Fernando Henrique Guisso

Normas para publicação 174

Apresentação

O presente dossiê Educação e Teoria Social, publicado pela Revista Teoria e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCSO/UFJF), traz aos leitores alguns dos temas atuais que inquietam estudiosos brasileiros, fomentam discussões teórico-conceituais e inspiram análises empíricas na Sociologia da Educação brasileira. Os organizadores convidam a todos a descortinarem as próximas páginas, esperando que a experiência desta leitura lhes seja enriquecedora e estimulante.

O Dossiê se inicia com uma exemplar discussão teórica, abstrata e geral, empreendida por Arnaldo Mont'Alvão (IESP), que aborda os dois principais eixos que estruturam a estratificação educacional, quais sejam, seus componentes horizontais e verticais. Ao longo das últimas décadas, larga produção internacional se dedica às tendências dos efeitos das origens socioeconômicas sobre os percursos dos estudantes no sistema escolar. Um número crescente de estudos mostra que esse processo se cruza com a diferenciação qualitativa em cada ponto de transição (horizontal), o que denota a importância não somente do status atribuído (ascribed status) sobre o alcance educacional, mas também como ele produz diferenças qualitativas neste mesmo processo.

De mesma natureza, o artigo de Tavares Júnior (UFJF) trata também da estratificação educacional, mas nesse caso com foco crítico sobre duas linhas interpretativas muito importantes da dinâmica social. De um lado, a interpretação das transformações como mudanças “aparentes”, sem impacto estrutural sobre as relações sociais, reiterando teses reprodutivistas e, de outro lado, as teses de transformação gradual da sociedade, através de múltiplas mudanças cumulativas, capazes de induzir alterações qualitativas com o amadurecimento do processo histórico. As análises observam que não houve mera reprodução social, mas graduais transformações que se acumulam e tendem a gerar mudanças estruturais ao longo do tempo. Os argumentos micro e macro sociológicos mobilizados mostram-se relevantes no avanço de novas investigações acerca das transformações sociais no Brasil, em especial no século XXI.

O dossiê prossegue com o artigo de Oliveira e Ferreira (IFRJ) dedicado ao ensino de Sociologia no Ensino Médio e a ameaça de iniciativas tais como o Projeto Escola Sem Partido. Também com foco no ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil, Oliveira (UFSC) realiza um longo e pertinente sumário analítico dos trabalhos discutidos há uma década pelo Grupo de Trabalho “Ensino de Sociologia” do Congresso Brasileiro de Sociologia da SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia).

A finalização do dossiê se dá com os artigos derivados de pesquisas empíricas lideradas por membros do PPGCSO que contaram com o apoio de importantes órgãos de fomento nacionais, baseados em dados contemporâneos e dedicados às desigualdades educacionais no Brasil. O primeiro trabalho, de Figueiredo dos Santos e Bernardino (UFJF), trata da relação entre realização escolar e a variável sexo com base em dados brasileiros recentes, culminando em uma leitura sobre os efeitos da expansão educacional nos últimos anos e a insurgência da segregação horizontal (tema já tratado também nos dois primeiros artigos apresentados nesta introdução)

quando se leva em conta a dimensão de gênero na análise da estratificação educacional. O segundo, de Tavares Júnior e Simão (UFJF), elucida as mudanças recentes nas políticas educacionais e sua preocupação com o rendimento educacional, especialmente em sua relação com as metas estipuladas pelo Plano Nacional de Educação. Estes dois artigos merecem destaque também por serem fruto da coautoria entre docentes/pesquisadores e alunos do Instituto de Ciências Humanas, bolsistas do Grupo de Pesquisa em “Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública”.

Completa o dossiê a resenha de Campelo (UFPI) sobre a recente obra de Michael Young e Johan Müller Curriculum and the specialization of knowledge de 2016. Trata-se de uma publicação de grande relevância para o campo, já parte das leituras de ponta para aqueles que discutem o tema do currículo, a discussão mais geral da Sociologia da Educação sobre a educação na sociedade contemporânea e seus desafios. Dentre os artigos livres destaca-se o texto de Souza (UFU) sobre a produção intelectual no campo das teorias feministas de gênero, o qual apresenta um panorama que dá o devido espaço a pensadores e pensadoras latino-americanos. Traz à tona questões teórico-conceituais mais gerais que recebem tratamento empírico mais específico em trabalhos tais como o citado, de Figueiredo Santos e Bernardino (UFJF).

Fernando Tavares e Luiz Flávio Neubert

Organizadores

Nota Editorial

Além dos textos do Dossiê *Teoria Social e Educação*, completam este número quatro artigos: *Teoria Feminista de Gênero no Brasil: apontamentos sobre um debate* de Márcio Ferreira de Souza, que discute as teorias de gênero no âmbito das ciências humanas; O segundo texto, *Relações entre o Direito e a Política: da abordagem sistêmica ao enfoque na argumentação* de Wagner Silveira Rezende, analisa as relações entre direito, política e argumentação em casos difíceis apresentados ao Supremo Tribunal Federal brasileiro. O terceiro texto, *Elementos para uma Sociologia do Consumo: o automóvel como símbolo de distinção social* de Laura Senna Ferreira, discute o consumo a partir de uma crítica sociológica do consumismo como distinção social. O quarto artigo é *Possibilidades de mudanças históricas: um diálogo entre Elias e Foucault* de Rafael Mantovani Juliana Vinuto no qual o pensamento de Norbert Elias e Michel Foucault são aproximados para lidar com o tema das transformações históricas. Completam o número três resenhas: “*Curriculum and the specialization of knowledge*” de Michael Young e Johan Muller, sobre interpretações do currículo na Sociologia, por Alexandre Lopes Campelo; *Etnometodologia e análise da conversa* de Rod Watson e Edison Gastaldo, onde a etnometodologia é discutida como forma de análise de situações reais de conversação, por Fábio Ferraz de Almeida; *Representação Além das Eleições: Repensando as Fronteiras entre Estado e Sociedade* de Débora Almeida, discute aspectos da representação e participação para além do governo representativo, por Fernando Henrique Guisso. Boa leitura.

Teoria e Cultura

A DIMENSÃO VERTICAL E HORIZONTAL DA ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL

Arnaldo Mont'Alvão¹

RESUMO

O texto discute as dimensões vertical e horizontal da estratificação educacional. Enquanto a estratificação vertical indica as desigualdades de acesso aos diversos níveis do sistema, a dimensão horizontal abrange as diferenças qualitativas que permeiam as desigualdades de transição. A análise das duas dimensões propicia um conhecimento mais amplo dos processos de estratificação que afetam os sistemas educacionais. Os principais estudos internacionais que tratam dessas dimensões são incluídos e o caso brasileiro é contextualizado. **Palavras-chave:** estratificação; educação; horizontal; vertical

Vertical and horizontal dimensions in educational stratification

Abstract

This article discusses the vertical and horizontal dimensions of educational stratification. While vertical stratification indicates unequal access to the system's levels, horizontal dimension focus on qualitative differences that produces inequality. Using those analytical dimensions provides a better understanding of social stratification processes. International studies and Brazilian case are discussed.

Key-words: stratification; education; horizontal; vertical

INTRODUÇÃO

A estratificação dos sistemas educacionais é uma questão de extrema importância social e tem sido foco de muitos estudos ao redor do mundo, inclusive no Brasil. O foco principal das análises está na dimensão “vertical” dos processos de estratificação, ou seja, no estudo do efeito das origens sociais sobre o alcance educacional ou sobre as chances de estudantes completarem as transições educacionais.

Nos últimos 15 anos, todavia, vem crescendo fortemente, na literatura internacional, o interesse pela dimensão “horizontal” da estratificação, a qual diz respeito às diferenças qualitativas que envolvem as transições educacionais (Charles & Bradley, 2002; Gerber & Cheung, 2008). Inclusive no Brasil alguns estudos já vêm mostrando como as origens sociais afetam diferenças qualitativas nas transições, principalmente no ensino superior. Neste texto estas duas dimensões são exploradas, levando-se em conta também a produção brasileira.

DIMENSÃO VERTICAL: ESTRATIFICAÇÃO DO ALCANCE EDUCACIONAL

Os estudos pioneiros sobre a relação entre origem socioeconômica e alcance educacional, como o trabalho de Blau & Duncan (1967), e o trabalho de Hauser & Featherman (1976), analisavam o alcance educacional através do uso de modelos de regressão lineares sobre o total de anos de escolaridade alcançados, e, em geral, indicaram a estabilidade do efeito das origens sociais sobre o alcance educacional.

Uma variação analítica importante veio com os trabalhos de Spady (1967) e Mare (1980, 1981). Ambos propõem analisarmos o sistema educacional como um processo de seleção que separa e elimina estudantes desprovidos de motivações, oportunidades e habilidades adequadas, em vários pontos do ciclo escolar, nos quais atritos em larga escala afetam as crianças das classes mais baixas nas primeiras transições do sistema. Ao invés de modelos lineares, o primeiro propôs a utilização de probabilidades – usando a distribuição gama – de estudantes completarem pontos decisivos do sistema educacional, enquanto o

¹ Professor adjunto do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ). Email: almontalvao@gmail.com

segundo propôs um modelo estatístico baseado em modelos logísticos binários. Estes modelos, ao contrário dos modelos lineares, não sofrem influência da proporção de estudantes que realizam cada transição, separando assim os efeitos marginais das distribuições, e apresentando probabilidades independentes entre as transições. Estes estudos, voltados para o caso americano, mostraram que as origens sociais influem de maneira diferenciada em cada uma das transições, cuja direção geral é o enfraquecimento do efeito das origens ao longo das transições, ou seja, o efeito da origem social é mais forte nas primeiras transições, para o ensino básico e secundário. Isto se explica pelo processo de seleção social que faz com que crianças de classes sociais mais baixas encarem barreiras seletivas severas nas primeiras transições educacionais, o que faz com que só os estudantes mais dedicados e motivados provenientes destas classes consigam progredir até as transições mais elevadas. Quando as taxas de transição são altas, somente os estudantes menos motivados e dedicados das classes baixas falharão, e quando as taxas forem baixas, somente os mais dedicados conseguirão progredir. Mare encontrou um efeito constante das origens ao longo das coortes, ou seja, as desigualdades nas transições escolares apresentam níveis semelhantes ao longo do tempo.

Vários estudos posteriores procuraram aprofundar o entendimento dos padrões de desigualdades nas transições educacionais. Muller & Karle (1993) analisaram dados para nove países europeus e encontram que todos eles apresentam o mesmo padrão nas taxas de transição, sendo o efeito das origens sociais mais alto na primeira transição, para o ensino básico, tornando-se menor à medida que avançam as transições. Raftery & Hout (1993) propuseram a hipótese da *desigualdade maximamente mantida* (MMI), a qual poderia ser tomada como parâmetro para estudos comparados de estratificação educacional, pois consegue captar a dinâmica da expansão e diferenciação dos sistemas educacionais num número considerável de países. Essa hipótese afirma que a desigualdade de acesso a um determinado nível de ensino só declinará quando houver saturação do acesso àquele nível por parte dos estudantes oriundos das classes sociais

privilegiadas e, assim, a pressão desloca-se para as transições subsequentes do sistema escolar. Dessa forma, a expansão do sistema educacional não implica necessariamente a redução das desigualdades sociais, mas, sim, que estas tendem a permanecer estáveis, ou mesmo a se ampliarem, uma vez que os grupos já em vantagem aproveitarão melhor as novas posições disponibilizadas. Somente quando houver uma saturação nas chances de determinados grupos em vantagem completarem uma transição – algo próximo a 100% de acesso – é que os níveis de desigualdade começam a cair.

A coletânea de Shavit & Blossfeld (1993) analisou os padrões de estratificação de sistemas educacionais em treze países e indicou que a MMI é plausível para a maioria deles, exceto para países onde a queda das desigualdades ocorreu antes da saturação da educação básica pelos grupos privilegiados (Suécia e Holanda), ou a saturação do acesso à educação básica ocorreu sem que necessariamente as desigualdades tivessem sido reduzidas como consequência (Estados Unidos). Alguns estudos do caso brasileiro apontam que esta hipótese é aplicável ao nosso contexto (Silva, 2003; Collares, 2010; Mont'Alvão, 2011).

As evidências da coletânea de Shavit & Blossfeld (1993) apontam ainda que em praticamente todos os países se verifica a diminuição do efeito das origens sociais ao longo das transições e que, embora as proporções de estudantes de todas as classes sociais que atendem a todos os níveis educacionais tenham aumentado, as vantagens associadas com as origens sociais mais privilegiadas persistem ao longo das coortes em quase todos os países. Os pesquisadores concluem sobre a aplicabilidade das propostas do modelo de Mare e propõem um padrão universal de entendimento dos sistemas de estratificação educacional: os sistemas se abrem, passo a passo, da base para cima, de forma que as coortes vão lentamente avançando dentro da hierarquia educacional, mas os níveis educacionais mais altos permanecem razoavelmente exclusivos, o que faz com que verdadeiros gargalos sejam criados na transição para o nível superior, privilegiando o acesso daqueles oriundos de grupos socioeconomicamente avantajados. Este padrão de desi-

gualdade persistente tem então sido observado em estudos para vários países, tanto aqueles desenvolvidos indicados por Shavit & Blossfeld (1993) quanto em desenvolvimento, incluindo-se o Brasil (Gerber, 2000; Torche, 2005; Ribeiro, 2009, 2011).

Estudos mais recentes, todavia, têm indicado padrões distintos. A coletânea *Stratification in Higher Education* (Shavit et al., 2007), analisou dados dos anos 90 para 15 países e postula que seus resultados permitem relativizar a tese da persistência da desigualdade educacional em tempos de expansão educacional. Os achados gerais indicam um quadro de estabilidade similar ao da coletânea de Shavit & Blossfeld (1993). Somente a Rússia apresentou aumento de desigualdades, e quatro países apresentaram declínio (Israel, Itália, Japão e Taiwan). No entanto, mesmo que a desigualdade seja estável entre as coortes, o fato de que a expansão proporciona que indivíduos oriundos de classes sociais baixas acessem níveis educacionais que antes eram barreiras a indivíduos de suas classes representa para os autores um elemento importante de inclusão. Concluem que o processo de expansão educacional é sim uma força equalizadora.

Breen et al. (2009, 2010) vão além no que diz respeito à relativização da tese da desigualdade persistente e afirmam que tem havido sim queda na relação entre origens sociais e alcance educacional. Os pesquisadores analisaram dados para oito países europeus, a partir de grandes amostras, e os resultados apontam um declínio geral das desigualdades de alcance das transições educacionais, mais acentuado entre estudantes com origem nas classes rurais e de trabalhadores manuais. Os autores acreditam que seus achados também desafiam abordagens como a hipótese MMI - que pressupõe que as desigualdades em cada transição só diminuirão na medida em que haja saturação do acesso de estudantes de classes privilegiadas a este nível - e qualquer outra que argumente que o declínio das desigualdades só se dá em condições excepcionais.

ESTRATIFICAÇÃO DO ALCANCE EDUCACIONAL NO BRASIL

Estudos sobre o processo de estratificação educacional no Brasil têm sido realizados desde os anos 80, com foco principalmente na educação básica. Silva et al. (1985), Silva & Souza (1986), Hasenbalg & Silva (1990), Souza & Silva (1994), Silva & Hasenbalg (2000, 2002) e Silva (2003) mostraram que há fortes desigualdades nas transições iniciais e que o efeito das origens tende a declinar gradativamente ao longo das transições da educação básica, havendo deslocamento da seletividade socioeconômica e racial para os níveis mais elevados do ciclo escolar. Encontraram também uma forte estabilidade temporal do efeito das origens e pequeno declínio do efeito da raça. Este declínio é confirmado por estudo recente de Marteleto (2012). Essa tendência confronta resultados do estudo de Fernandes (2005) para dados dos anos 80, que indicam que o efeito da raça era estável ao longo das coortes, mostrando-se uma barreira importante dentro do sistema educacional contra o processo de equalização em tempos de expansão.

O estudo de Torche (2010), por sua vez, mostra que houve um aumento das desigualdades de acesso às transições para se completar o ensino médio e entrar para a universidade ao longo das coortes no Brasil, Chile, Colômbia e México. Aponta que o processo de expansão educacional no Brasil pode ser comparado ao de outros países como a Rússia, onde o agigantamento da educação básica, e até mesmo do ensino médio, que propiciou mais alcance educacional a todas as classes, não é acompanhado pelo ensino superior, criando-se um verdadeiro gargalo nessa transição, aumentando, assim, a competição por um número escasso de posições privilegiadas. Nessa linha, o estudo de Collares (2010) analisou as desigualdades de acesso ao ensino superior brasileiro utilizando dados da PNAD entre 1982 e 2006, e indicou a persistência, ou mesmo o aumento, do efeito das origens sociais (renda familiar e educação dos pais). Encontrou também diminuição do efeito da raça ao longo do período.

Em estudo comparativo entre 25 países participantes do International Social Survey-

Programme (ISSP) em 1999, Hout (2006) aponta que o Brasil, além de apresentar a mais baixa média escolar entre todos os países investigados, é aquele no qual se encontram os mais fortes efeitos das origens sobre as chances de se realizar a transição para a educação superior.

DIMENSÃO HORIZONTAL: QUALIFICAÇÃO DAS TRANSIÇÕES EDUCACIONAIS

O estudo desta dimensão procura desvelar em que medida as origens socioeconômicas determinam o tipo ou a qualidade da educação recebida por estudantes ao longo dos pontos de transição do sistema. Estas diferenças podem residir nos tipos de educação – vocacional ou acadêmica –, nos tipos de instituição – universidades de pesquisa, faculdades, colleges, etc. –, assim como nos cursos e campos do saber – ciências médicas, econômicas, humanas, etc.

Uma premissa básica de estudos desta dimensão é que indivíduos não progridem ao longo do sistema educacional numa sequência unilinear (Breen&Jonsson, 2000; Lucas, 2001). Isto porque, em muitos países, o sistema educacional divide-se em caminhos alternativos nos quais os indivíduos, diferenciados tanto por suas origens sociais quanto pelo desempenho escolar, podem realizar diferentes probabilidades de continuação escolar.

A hipótese EMI (*effectively maintained inequality*) (Lucas, 2001) pressupõe que uma característica importante dos sistemas educacionais em tempos de expansão é que famílias dos estratos mais altos procuram resguardar para seus filhos os caminhos do sistema educacional que trarão maior retorno social e econômico. Atores com vantagens socioeconômicas asseguram para si mesmos e sua família algum grau de vantagem onde quer que seja possível, seja quantitativa ou qualitativa. Enquanto a MMI sugere que a competição por um nível de educação que já é universal será zero, a EMI propõe que mesmo em níveis universalizados existirá competição, a qual ocorrerá pelo tipo, ou qualidade, da educação alcançada. Uma vez que determinado nível educacional atinja saturação, em vez de a pres-

são ser necessariamente deslocada para o nível superior, como pressupõe a MMI, desigualdades nas chances de alcance educacional neste nível podem ser substituídas por desigualdades nas chances de acesso aos caminhos mais seletivos e prestigiados. Filhos de pais em vantagem socioeconômica serão alocados para posições vantajosas quantitativa e qualitativamente no sistema escolar. Lucas (2009; Lucas & Byrne, 2011), não se espera que a EMI seja universal, pois ela se adequa melhor aos contextos com alta demarcação entre caminhos dentro de cada nível educacional.

Embora haja o argumento de que as diferenciações no interior de cada nível educacional sejam menos importantes do que o nível educacional em si na determinação das oportunidades socioeconômicas posteriores dos estudantes (Breen et al., 2009), o estudo desta dimensão, em conjunto com o da estratificação horizontal, permite oferecer um quadro mais completo do processo de estratificação educacional. Na seção a seguir são discutidas as principais propostas de análise dentro dessa dimensão.

ESTRATIFICAÇÃO POR TIPOS INSTITUCIONAIS E ÁREAS EDUCACIONAIS

O sistema educacional se estratifica de acordo com os tipos institucionais e com os campos de estudo (Ayalon&Yogev, 2005). Ou seja, estudantes que completam o ensino médio e buscam avançar para o ensino superior fazem escolhas em termos do tipo de instituição – educação acadêmica ou vocacional, faculdade, centro universitário, ou universidade, rede privada ou pública, etc. – quanto em termos da área educacional – ciências naturais, ciências exatas, ciências humanas e sociais, etc. – e tipo de curso que pretendem frequentar. O estudo da estratificação horizontal mostra que estas escolhas são condicionadas socialmente, de modo que estudantes dos estratos socioeconômicos mais altos têm vantagens de acesso às instituições mais prestigiadas e campos educacionais com maior retorno socioeconômico posterior.

Em termos de hierarquia entre instituições,

estudos indicam que estudantes de classes sociais baixas têm maiores chances de acesso a instituições de menor prestígio e de caráter vocacional (Hansen, 1997; Lucas, 2001; Goyette&Mullen, 2006; Duru-Bellat et al., 2008). A posse de poucos recursos culturais ou econômicos impossibilita que compitam pelas vagas nos cursos e instituições mais seletivas, tendendo a conseguir acesso a cursos de caráter mais técnico, de caráter terciário ou não, a partir da influência da experiência direta dos próprios pais com ocupações de caráter manual (Van de Werfhorst et al., 2003).

Hierarquias internas nas instituições demarcam diferenciais de prestígio e retorno socioeconômico por campos educacionais (Rumberger& Thomas, 1993; Davies &Guppy, 1997), implicando em maior seletividade para acesso os cursos com maiores retornos, como medicina, engenharias, ciências aplicadas – exatas e naturais – e advocacia. Ciências humanas e sociais seriam aquelas com menor seletividade. Esta seletividade se dá principalmente em termos de diferenciais de classe de origem. Parte do efeito das origens sociais se dá através do desempenho acadêmico, o que favorece estudantes das classes mais altas, os quais apresentam maior probabilidade de sucesso na competição pelas vagas nos cursos mais prestigiados, que requerem alto nível de desempenho nos exames de admissão.

A seletividade também pode se dar a partir de outros fatores adscritos, como raça, com concentração do acesso de estudantes de grupos de cor a cursos e instituições de menor prestígio, e principalmente gênero, com concentração de mulheres num número reduzido de cursos, nas áreas de humanas, letras, educação e ciências biológicas (Davies &Guppy, 1997; Jacobs, 1995; Gerber&Cheung, 2008). Nesse sentido, alguns estudos defendem que a escolha dos campos educacionais depende mais do gênero que da origem socioeconômica (De Graaf&Wolbers, 2003; Duru-Bellat et al., 2008). A influência da classe social é mais forte em sistemas que diferenciam segundo o desempenho dos estudantes, enquanto o efeito do gênero tende a ser muito forte em sistemas cuja diferenciação se dá mais em termos de campos do saber e áreas de estudo (Muller &Kogan, 2010).

ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL NO BRASIL

O estudo dessa dimensão no Brasil ainda é incipiente, e boa parte das análises se detêm principalmente sobre as diferenças de acesso entre as redes pública e privada do nível superior. Schwartzman (2004) discutiu as diferenças no perfil dos estudantes das instituições da rede pública e privada e argumenta que, embora exista uma percepção geral de que estudantes de famílias mais educadas e ricas são aqueles que ocupam a grande maioria das vagas da rede pública, na verdade o perfil dos estudantes nas duas redes é muito semelhante. Collares (2010; Prates &Collares, 2015) e Mont'Alvão (2011) investigam estas diferenças de forma mais sistemática – com o uso de modelos de regressão multinomiais a partir de dados das PNADs – e mostram que o acesso à rede pública é, em geral, menos desigual do que à rede privada, principalmente no que toca à raça e renda familiar.

Pelo menos dois estudos apontam diferenças nas transições por tipo de curso. Collares (2010) mostra, a partir de dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que a educação dos pais e o gênero são fatores importantes para se entender as diferenças de acesso a cada curso. Por exemplo, mulheres concentram-se em cursos como psicologia (88%), letras (86%) e terapia do discurso (95%), enquanto homens concentram-se nas engenharias (entre 75% e 95%, dependendo do tipo). Mont'Alvão (2013) analisou as chances de acesso a diferentes áreas do conhecimento usando dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios de Minas Gerais (PAD-MG) de 2009, e mostrou que mulheres têm chances maiores de acesso a cursos nas áreas naturais do que homens.

Mont'Alvão (2015) analisa a estratificação do acesso ao ensino superior no Brasil por tipo institucional, a partir de dados de um suplemento especial da PNAD 2007, e apontou que o acesso à educação superior tecnológica é menos desigual do que o acesso à educação acadêmica.

Assim, a estratificação horizontal é importante no Brasil, tanto por setor institucional, quanto

por campos de estudo. São necessários, todavia, mais estudos sobre esta questão.

DISCUSSÃO

Ao longo das últimas décadas, uma produção cada vez maior, em âmbito internacional, vem mostrando os efeitos, e tendências, das origens socioeconômicas sobre os percursos dos estudantes no sistema escolar. Vários estudos situaram o caso brasileiro nessa dimensão vertical da estratificação educacional.

Um número crescente de estudos, todavia, vem mostrando que esse processo se entrecruza com a diferenciação qualitativa em cada ponto de transição, ou, dimensão horizontal. Ou seja, é importante entendermos não somente como características adscritas influenciam o alcance educacional, mas também como estas características produzem diferenças qualitativas do alcance educacional.

Estudos amplos do processo de estratificação educacional deveriam, idealmente, abordar as duas dimensões. No Brasil, embora seja um processo complicado devido à limitação das fontes de dados disponíveis, vem crescendo o número de estudos que se preocupa com as duas dimensões, o que contribui para um conhecimento mais amplo dos processos de estratificação do sistema educacional do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayalon, H. & Yogeve, A. (2005). Field of study and students' stratification in an expanded system of higher education: the case of Israel. *European Sociological Review*, 21, 227-241.

Blau, P. & Duncan, O. (1967). *The American occupational structure*. New York, Willey.

Breen, R. & Jonsson, J. O. (2000). Analyzing educational careers: a multinomial transition model. *American Sociological Review*, 65, 754-772.

Breen, R., Lujikx, R., Muller, W. & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight European coun-

tries. *American Journal of Sociology*, 114, 1475-1521.

____ (2010). Long-term trends in educational inequality in Europe: class inequalities and gender differences. *European Sociological Review*, 26, 31-48.

Charles, M. & Bradley, K. (2002). Equal but separate: a cross-national study of sex segregation in higher education. *American Sociological Review*, 67, 573-599.

Collares, A. C. M. (2010). *Educational inequalities and the expansion of postsecondary education in Brazil, from 1982 to 2006*. Madison: Tese de Doutorado em Sociologia, University of Wisconsin.

Davies, S. & Guppy, N. (1997). Fields of study, college selectivity, and student inequalities in higher education. *Social Forces*, 75, 1417-1438.

De Graaf, P. M. & Wolbers, M. H. J. (2003). The effects of social background, sex, and ability on the transition to tertiary education in the Netherlands. *The Netherlands Journal of Social Sciences*, 39, 172-201.

Duru-Bellat, M., Kieffer, A. & Reimer, D. (2008). Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49, 347-368.

Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1998). Social origin as an interest-bearing asset: family background and labor market rewards among employees in Sweden. *Acta Sociológica*, 41, 19-36.

Fernandes, D. C. (2005). Race, socioeconomic development and the education stratification process in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, 22, 365-422.

Gerber, T. (2000). Educational stratification in contemporary Russia: stability and change in the face of economic and institutional crisis. *Sociology of Education*, 73, 219-246.

Gerber, T. & Cheung, S. Y. (2008). Horizontal stratification in postsecondary education: forms, explanations, and implications. *Annual Review of Sociology*, 34, 299-318.

Gerber, T. & Schaefer, D. R. (2004). Horizontal stratification of higher education in Russia: trends, gender differences, and labor market outcomes. *Sociology of Education*, 77, 32-59.

Goyette, K. A. & Mullen, A. L. (2006). Who studies the arts and sciences? social background and the choice and consequences of undergraduate field of study. *The Journal of Higher Education*, 77, 497-538.

Hansen, M. N. (1997). Social and economic inequality in the educational career: do effects of social background characteristics decline? *European Sociological Review*, 13, 305-321.

Hasenbalg, C. & Silva, N. V. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 73, 5-12.

Hauser, R. M. & Featherman, D. L. (1976). Equality of schooling: trends and prospects. *Sociology of Education*, 49, 99-120.

Hout, M. (2006). Maximally Maintained Inequality and Essentially Maintained Inequality: Crossnational Comparisons. *Sociological Theory and Methods*, 21, 237-252.

Jackson, M., Luijkx, R., Pollak, R., Valet, L.-A. & Van De Werforst, H. G. (2008). Educational fields of study and the intergenerational mobility process in comparative perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 49, 369-388.

Jacobs, J. A. (1995). Gender and academic specialties: trends among recipients of college degrees in the 1980s. *Sociology of Education*, 68, 81-98.

Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility and social background effects. *The American Journal of Sociology*, 106, 1642-1690.

____ (2009). Stratification theory, economic background, and educational attainment: a formal analysis. *Rationality and Society*, vol. 21, 459-511.

Lucas, S. R. & Byrne, D. (2011). Theory and method in the assessment of effectively maintained inequality in comparative perspective. Trabalho apresentado no RC28 Summer Meeting, University of Iowa, Iowa City.

Mare, R. D. (1980). Social background and school continuations decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75, 295-305.

____ (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, 46, 72-87.

Marteleto, L. J. (2012). Educational inequality by race in Brazil, 1982-2007: structural changes and shifts in racial classification. *Demography*, 49, 337-358.

Mont'Alvão, A. (2011). Estratificação educacional no Brasil do século XXI. Dados - *Revista de Ciências Sociais*, 54, 389-430.

____ (2013). *Estratificação do acesso ao ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Tese de Doutorado em Sociologia, Universidade Federal de Minas Gerais.

____ (2015). Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 30, vol. 88: 129-143.

Muller, W. & Karle, W. (1993). Social Selection in educational systems in Europe. *European Sociological Review*, 9, 1-23.

Muller, W. & Kogan, I. (2010). Education. In S. Immerfall & G. Therborn (eds.), *Handbook of European societies*. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 217-289.

Prates, A. A. P. & Collares, A. C. M. (2015). *Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: O caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI*. Belo

Horizonte: FinoTraçoEditora.

Raftery, A. & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-1975. *Sociology of Education*, 66, 41-62.

Ribeiro, C. A. C. (2009). Desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil: raça, classe e gênero. In C. A. C. Ribeiro, *Desigualdade de oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte, Argumentum Ed., 21-74.

____ (2011). Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 54, 41-87.

Rumberger, R. W. & Thomas, S. L. (1993). The economic returns to college major, quality and performance: a multilevel analysis of recent graduates. *Economics of Education Review*, 12, 1-19.

Schwartzman, S. (2004). Equity, quality and relevance in higher education in Brazil. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 76, 173-188.

____ (2008). A questão da inclusão social na universidade brasileira. In M. C. L. Peixoto & A. V. Aranha (Orgs.), *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 23-43.

Shavit, Y. & Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent inequality: a comparative study of educational attainment in thirteen countries*. Boulder/San Francisco/Oxford, Westview Press.

Shavit, Y., Arum, R. & Gamoran, A. (2007). *Stratification in higher education: a comparative study*. Palo Alto, Stanford University Press.

Shwed, U. & Shavit, Y. (2006). Occupational and economic attainments of college and university graduates in Israel. *European Sociological Review*, 22, 431-442.

Silva, N. V. (2003). Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In N. V. Silva & C. Hasenbalg (eds.), *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro, Top-

books, 105-138.

Silva, N. V. & Hasenbalg, C. (2000). Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 43, 423-445.

Silva, N. V. & Hasenbalg, C. (2002). Recursos familiares e transições educacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, 18, 67-76.

Silva, N. V. & Souza, A. M. (1986). Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 58, 49-57.

Souza, A. M. & Silva, N. V. (1994). Origem familiar, qualidade da educação e escolas públicas e particulares em São Paulo: relações e efeitos nas transições escolares. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 24, 97-114.

Spady, W. G. (1967). Educational mobility and access: growth and paradoxes. *The American Journal of Sociology*, 73, 273-286.

Torche, F. (2005). Privatization reform and inequality of educational opportunity: the case of Chile. *Sociology of Education*, 78, 316-343.

____ (2010). Economic crisis and inequality of educational opportunity in Latin America. *Sociology of Education*, 83, 85-110.

Van De Werfhorst, H. G. (2002). A detailed examination of the role of education in intergenerational social-class mobility. *Social Science Information*, 41, 407-438.

Van De Werfhorst, H. G., Sullivan, A. & Cheung, S. Y. (2003). Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29, 41-62.

REPRODUÇÃO E MUDANÇA SOCIAL: DEBATES EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO¹

Fernando Tavares Júnior²

RESUMO

Dentre os argumentos centrais mobilizados pela Sociologia da Educação dedicados à análise das mudanças sociais contemporâneas, duas vias se contrastam: de um lado a interpretação das mudanças como “aparentes” e sem impacto sobre a estrutura das relações sociais, reiterando a tese reprodutivista e, de outro lado, as hipóteses de transformação gradual da sociedade, através de múltiplas mudanças cumulativas, capazes de induzir alterações qualitativas com o amadurecimento do processo histórico. Observam-se limites conceituais, em especial derivados da capacidade de operacionalizar categorias de análise adequadas a casos concretos. De outro lado, é a sofisticação de tais conceitos e categorias que demonstra maior potencial para avançar modelos mais ajustados tanto teórica quanto empiricamente.

Palavras-chave: Sociologia da educação; mudança social; igualdade

Reproduction and social change: discussions in sociology of Education

Abstrac

Among the central arguments discussed by the Sociology of Education about contemporary social change, there are two perspectives: the interpretation that believes social changes hasn't true impact on the social structure, like reproductive thesis; and the other, those who believe that social changes are occur as a slow transformation based on multiple cumulative changes in the historical process. Difficulty is more often on operationalization of those theses to specific empirical cases. On the other hand, the improvement of such concepts and categories is the best way to advance in theoretical and empirical models.

Key-words: ociology of Education; social change; equality

APRESENTAÇÃO

A utopia da igualdade, mesmo contra factual, sempre esteve no horizonte das sociedades modernas nos últimos séculos. Exatamente o descompasso entre sua busca, através de políticas públicas, movimentos sociais, estratégias de governos, revoluções/reformas *et all*, e os limites de sua realização tem marcado o debate sociológico há séculos e instruído profundas discussões teóricas, empíricas, políticas e de outras esferas, tanto a partir da perspectiva da *igualdade de oportunidades* quanto da *igualdade de resultados*. São poucos os campos teóricos cuja centralidade impõe traços tão transversais no grande escopo das Ciências Humanas e Sociais, afetando os mais diversos objetos, temas e debates. No entanto, embora pareça diluído, este debate conceitual permanece rigoroso e denso em seu *core* teórico

e empírico. Os principais expoentes deste campo acabam por ocupar posição central e de destaque em suas Ciências, como Pierre Bourdieu, Gary Becker, Amartya Sen, John Goldthorpe e tantos outros. Este artigo sintetiza o esforço de recuperar uma parcela relevante deste debate.

O cerne do debate ao longo dos anos esteve primeiramente centrado na discussão em torno das concepções de igualdade. Se privilegiada a liberdade individual, importaria a defesa da *igualdade de oportunidades*, onde todos partiriam de um nível equivalente de condições de partida para, a partir dele, perseguir seus objetivos pessoais e coletivos. Logicamente, como cada um acabaria aplicando níveis diferentes de esforço e trabalho, apresentando níveis diferentes de apti-

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através de seu Edital Universal e do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, aos quais o autor reconhece o indispensável apoio e expressa sua gratidão em prol do desenvolvimento científico e educacional do Brasil.

² Professor adjunto do Departamento e do Programa de Pós Graduação de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Email: ftavares@caed.ufjf.br

dões, talentos e qualificações e mesmo sendo favorecido por condições aleatórias diversas (“sorte”), seriam justas as diferenças nos resultados. Embora subliminarmente ainda muito difundida³, hoje são conhecidos os limites para efetiva realização da igualdade de oportunidades uma vez que as classes detentoras de qualquer privilégio operam sempre em reação e contrárias à difusão de oportunidades iguais às demais classes e mesmo suas frações.

Mais do que um ideário mitológico e utópico em torno de sua plena realização, muito se tem avançado, tanto teórico quanto empiricamente, na análise das condições de equalização, ou seja, da diminuição das diferenças de origem social e da ampliação das oportunidades para aqueles que partiram em condições de desvantagem. Desde Jencks (1972), observa-se que difusão de oportunidades indiretas, como o acesso à educação, tem alcance limitado na realização social. Importa o ganho social advindo com a diminuição das desigualdades e com a ampliação da equalização das oportunidades. Soma-se o clássico argumento de A. Marshall (1996, original de 1890), focado no retorno econômico mais que social, a partir de que:

Precisamos procurar uma parte dos benefícios econômicos imediatos que a nação pode obter da melhoria da educação geral e técnica da massa da população. Precisamos olhar não tanto para os que figuram nas fileiras das classes trabalhadoras, mas aqueles que se elevam, de um nascimento humilde, às categorias mais elevadas dos operários especializados, tornando-se contramestres e patrões, ampliando os domínios da ciência, aumentando a riqueza nacional na arte e na literatura. As leis que governam o nascimento dos gênios são inescrutáveis (...) mais da metade dos gênios que nasçam em um país (advenham) dessa classe: e deles, a maior parte não se desenvolve por falta de oportunidade. (pp.267-8)

Portanto, a desigualdade de oportunidades, além de injusta, torna-se, até mesmo para os interesses capitalistas, um desperdício perverso. Nesse sentido, ela é antieconômica.

Ao se debater a igualdade de oportunidades no mundo moderno, o papel da educação assu-

Exemplos são vastos em nossa tradição sócio-política e cultural, como o ditado popular que adverte para “não dar o peixe a quem pede, mas ensiná-lo a pescar” ou “quem trabalha sempre alcança” ou “Deus ajuda quem cedo madruga” e tantas outras assertivas morais.

me destaque. No entanto, a equalização social não foi sempre um objetivo escolar prioritário. A escola começou a ser objeto das políticas de equalização quando já consolidado o primeiro estágio de construção de um modelo de escola única, e definido um conjunto de saberes e práticas que forjariam a identidade e a unidade nacional. Essa escola única passa a ser, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, uma instituição vista como veículo de mobilidade e promotora de equalização:

O tema das desigualdades ficou ausente do primeiro período da sociologia da educação, iniciada por Durkheim no final do século XIX. Seu problema era a criação de uma consciência coletiva. A questão da mobilidade social não era posta. Em compensação, ela encontra-se no centro da cronologia curta, que corresponde ao projeto da escola única. (Derouet, 2002:5)

Mais radical que a igualdade de oportunidades, a expectativa de *igualdade de resultados* também merece consideração. Neste caso, importam menos as trajetórias e os objetivos individuais e mais a definição de elementos comuns a serem garantidos a todos, a partir da partilha coletiva da produção social. Embora geralmente apenas relacionada a experiências socialistas e comunistas, a igualdade de resultados também encontra expressões em regimes democráticos. Renda mínima, afirmação de direitos universais e públicos, garantias fundamentais de cidadania, dentre outras políticas públicas de equalização, podem ser lembradas como decorrências da concepção de igualdade de resultado.

Esse debate acerca de projetos de Sociedade, seus desafios, limites e dilemas, não passou ao largo da Teoria Social. Embora nem sempre ocupe o centro das discussões, é exatamente ele que instrui os debates que acabam por ocupar sazonalmente, e por vezes de maneira cíclica, a atenção de Cientistas Sociais. Fundamentam tais argumentos tradições sociológicas distintas e também opções epistemológicas e metodológicas por vezes díspares. De um lado, há a tradição francesa, com valorização de elementos culturais e coletivos, relevância do todo sobre as partes, os grupos e classes, produtos da divisão do trabalho

social, como mediação entre o indivíduo e a sociedade, com tendências a preservar estruturas, valores e *modus operandi*. De outro lado, há a tradição britânica, pouco estudada e por isso menos também conhecida no Brasil. Para destacar elementos mais discrepantes, deve-se lembrar do individualismo metodológico, a defesa da liberdade como atributo fundamental do moderno, a expectativa da fluidez social como indicador de desenvolvimento e realização das possibilidades de mobilidade e justiça, a afirmação dos direitos e uma percepção mais dinâmica e fluída das classes, com ênfase na ação, seja individual, do pequeno grupo (i.e. família) ou coletiva (i.e. classe).

De um lado e de outro, são apontadas (e denunciadas) evidências de claros limites da sociedade capitalista na realização dos “sonhos modernos”. A partir disso torna-se possível configurar um quadro sintético para compreensão do debate que aqui se pretende ilustrar. O esforço de parcimônia sempre é penalizado pelas limitações e incompletudes derivadas. Ainda assim, consegue vislumbrar de um lado as críticas aos limites sociais que a estrutura assumida pelas sociedades contemporâneas, a partir das imposições capitalistas, enfrenta na materialização das utopias que sustentam a crença neste modelo de sociedade, como igualdade, justiça, liberdade, *et all*. De outro lado, há a esperança e a aposta neste mesmo modelo de sociedade como o melhor mecanismo possível de realização social até então conhecido. Tal defesa, principalmente impetrada a partir da Ciência Econômica ou da Economia Social como expressão da tradição sociológica britânica, acredita nos mecanismos de mercado e de regulação estatal como as melhores criações históricas passíveis de implementar melhores condições de vida para a humanidade.

Vê-se, portanto, uma oposição entre crenças liberais de um lado e suas críticas de outro. Tais críticas, no entanto, não são homogêneas. Há um conjunto de críticas que afirmam o impedimento na realização da igualdade. Tais argumentos, próprios do ao Reprodutivismo, tendem à defesa mais fulcral de mudanças estruturais na sociedade. De outro lado, há argumentos mais ligados

³ “hiato de gênero (gender gap) na educação ocorre quando existem diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres”. (BELTRÃO; ALVES, 2004)

aos limites dos mecanismos escolhidos (políticas públicas) para tal realização. Neste caso, haveria espaço para reformas, melhorias e avanços nesta mesma estrutura social, embora a tendência predominante seja mesmo a da manutenção das estruturas, da inércia das posições sociais, da reação perene das classes privilegiadas na direção da manutenção de seus privilégios, dentre outras ações mantenedoras do *status quo*.

Tal como citado anteriormente, este debate é extenso, denso e dinâmico. Optou-se aqui pela proposta de uma breve síntese de alguns dos argumentos que instruem este debate. Como toda síntese, esta também se confessa limitada pela opção em prol da parcimônia e da seleção necessária de teses. Apresentar-se-á primeiramente o argumento dos *Limites Sociais*, a partir da obra de Fred Hirsch (1977). O autor desenvolve os argumentos em torno dos impedimentos sociais à expansão e equalização de bens, serviços e benefícios. A igualdade, além de contra factual e conflitante com a liberdade, seria também operacionalmente impossível. O máximo atingível seria um *grau ótimo de igualdade*, ainda assim imperfeito, limitado, com todos os constrangimentos impostos pelos mesmos limites sociais que caracterizam a distribuição de bens. Daí a crítica a políticas de equalização que desconsideram o caráter *posicional* da economia.

Embora partindo de premissas e concepções teórico-metodológicas completamente distintas, Pierre Bourdieu desenvolve um argumento muito similar no horizonte. Os limites para Bourdieu não derivam da estrutura econômica, mas da estrutura de classes e sua dinâmica. São as classes que operam na direção da Reprodução. Estariam então nos mecanismos sociais, e em sua dinâmica, os elementos para compreender as tendências e os limites à realização dos ideais modernos. Por fim, há os argumentos breves de Raymond Boudon (1973, 1981), sintetizados recentemente pela brilhante resenha de John Goldthorpe (2000, 2010) acerca deste mesmo debate. Neste caso, tenta-se superar os limites teóricos até então colocados no horizonte do debate. Se há caminhos possíveis para superar tal ordem de desigualda-

de, mesmo que não se alcance a igualdade plena e perfeita, quais seriam tais mecanismos? Como operariam? Quais seriam seus limites e potencialidades? Esses seriam então alguns dos argumentos, autores, obras e teses que podem apresentar a um estudante, ou neófito ao campo, elementos em torno dos quais se baseia a produção acadêmica referente a este objeto.

Nos próximos parágrafos, são apresentados os argumentos tal como dispostos nas linhas acima. Mais do que um aprofundamento em cada tese, importa sua originalidade, compreender sua contribuição ao campo, suas diferenças em relação às teses divergentes na Teoria Social e a possibilidade de incitar indagações, instruir novas pesquisas e novos argumentos para o desenvolvimento do debate.

FRED HIRSCH: OS LIMITES SOCIAIS IMPOSTOS PELA ECONOMIA POSICIONAL

Colhidos os frutos da Era de Ouro do Capital no pós guerra, descrito por Hobsbawm (1997) como um dos mais expressivos períodos de progresso econômico da história, o ocidente se viu diante de crises. No final dos anos 1960s e início dos 70s o cenário econômico apontava adiante um período de desenvolvimento complicado, o que veio a se confirmar na década de 80, também identificada como uma “década perdida”. O *toyotismo japonês*, e todo o modelo econômico identificado como Pós Fordista ou derivado da Reestruturação Produtiva, mostrava-se mais competitivo que o fordismo. A Social Democracia perdia terreno para o Liberalismo e o Neoliberalismo. As eleições de Thatcher e Reagan demonstravam sinais de um desvio à direita nos centros do capitalismo ocidental. Quando Hirsch (1977) publica *Social Limits to Growth*, em resposta ao *Clube de Roma* e seu relatório – *The Limits to Growth* (MEADOWS et al, 1972), estabelece-se a segunda face da crítica fulcral ao liberalismo tradicional e sua mão invisível, somada à Teoria do Equilíbrio de John F. Nash, matemático que depois veio a ganhar o Nobel de Economia em 1994.

Em “Limites Sociais do Crescimento”, Hirsch

(1977) investiga as bases conceituais da moderna economia política, tornando-se uma obra exemplar pela maneira como se propõe o problema e por sua metodologia e tratamento. O autor identifica dilemas conceituais na análise econômica e trata dos limites impostos pela própria expansão econômica e sua distribuição social. Por consequência, discutem-se os limites da adesão a uma política econômica profundamente mergulhada na lógica do crescimento e da redistribuição de renda (i.e. keynesianismo). Segundo o autor, o início do problema está exatamente na “complexidade e ambiguidade parcial do conceito de crescimento econômico” (1977, p.13). A aceitação do modelo keynesiano como a alternativa mais adequada para aliar expansão e distribuição econômica é criticada em função de suas premissas. Uma vez que suas bases conceituais mostram-se equivocadas, logo todo seu corolário também seria portador daqueles vícios. A análise está então baseada em três temáticas: a afluência material, a distribuição de renda e a ação coletiva.

Para Hirsch, a preocupação com os limites do crescimento estava mal colocada, uma vez que focava limites físicos distantes e não se detinha em limites imediatos que são de origem social e não exclusivamente material. A análise volta-se à economia posicional e projeta uma estruturação social distributiva limitada. A economia posicional refere-se a produtos, bens, serviços, posições e outros atributos econômicos que são, por definição, escassos e seu valor é dado exatamente em função da disfunção entre sua demanda e sua escassez. Um exemplo típico é uma obra de arte ou uma casa numa posição privilegiada. É possível multiplicar as cópias da obra ou postais com a vista dessa casa, mas não seus originais. Quanto maior a procura pelo original, maior seu valor. Ao contrário de seus equivalentes materiais (carros, TVs, etc), cuja elevação da procura pode ser respondida com a ampliação da oferta e em determinado momento tal bem pode ser disseminado socialmente, no caso dos bens posicionais a elevação da procura não encontra resposta possível, o que gera um tipo específico de inflação e deterioração das condições de uso. O mesmo se aplica, por exemplo, ao trânsito e à ocupação de uma determinada avenida ou traje-

to mais curto e rápido. Se todos que pretendem realizar um trajeto optam pela mesma avenida, ela se congestiona e o trajeto perde seu principal benefício. Os exemplos são infinitos. Importa perceber que a introdução do conceito de bem posicional altera a lógica de reflexão econômica e incorpora elementos sociológicos aos modelos de equilíbrio.

Nessa perspectiva, uma sociedade atingiria apenas um grau ótimo de (des)igualdade. Tenderia, na melhor das hipóteses, à ampliação de estratos médios (em losango), em detrimento à estrutura piramidal clássica, caracterizada pela pobreza em sua larga base. O problema estaria inicialmente no fato de o crescimento trazer consigo efeitos colaterais. Um dos principais problemas decorre da frustração perante as promessas das políticas de crescimento de alcançar metas na prática inatingíveis, logo uma propaganda enganosa para a sociedade, e que traz consigo a deterioração das condições de vida juntamente com a capacidade potencial de ampliação de consumo, incitando uma competição posicional que representa, ao mesmo tempo, um desperdício de recursos, uma frustração de expectativas e um processo inflacionário sobre bens escassos, fatores de manutenção da estrutura social.

O crescimento acabaria por anular alguns de seus próprios benefícios. A análise é baseada nas características da economia posicional derivada da escassez social, seja ela física (i.e. obras raras, produtos e serviços exclusivos) ou social (i.e. cargos de comando). A lógica do crescimento econômico cria a falsa promessa de ampliação das ofertas de qualidade de vida. O que pode ser verdadeiro na economia material se mostra ilusório na economia posicional. Esse é o primeiro limite social do crescimento. A crítica aponta que, embora o crescimento econômico ofereça a possibilidade de ampliação de bens e serviços para a economia material, ele é incapaz de fazê-lo para a economia posicional, onde impera a escassez e onde são travados os principais embates na competição por melhores lugares na sociedade e melhorias do padrão de vida. A competição posicional, por sua vez, gera um consumo defensivo, executado na tentativa de manter a posição social em função da ampliação do acesso de am-

plas camadas da população a determinados bens e serviços antes limitados, que representa para a sociedade como um todo um desperdício de recursos, uma frustração de investimento, uma propaganda enganosa de elevação da posição social e, portanto, um efeito negativo. De forma simplificada, ao ampliar o consumo e o acesso à economia material, crescimento econômico gera competição posicional, voltada para bens e serviços regidos pela escassez, sendo essa competição negativa para o conjunto da sociedade. Logo, a própria sociedade impõe um limite ao crescimento que diz respeito a sua forma de organização e a gestão de seus bens posicionais, devendo o crescimento ser planejado tendo em vista evitar a competição posicional, logo o desperdício, a frustração, a deterioração das condições de uso, a inflação dos bens escassos, o consumo defensivo, a propaganda enganosa ou a “falsa promessa de equalização”.

A tese de Hirsch é que o ciclo econômico da satisfação não é tão simples, sendo afetado pelas condições de uso, que, por sua vez tendem a se deteriorar à medida em que o uso se generaliza. A expansão da economia material forçaria um consumo defensivo que faria com que a sociedade passasse por uma “série de transações para a realização de desejos pessoais que deixa cada indivíduo numa situação pior do que a existente quando a transação foi empreendida” (HIRSCH, 1979, p. 18). Um caso importante é o investimento em educação no esforço de ampliar o acesso a níveis mais elevados de escolaridade como forma de ascensão de camadas baixas na expectativa de que, obtendo o diploma, obteriam empregos melhores. Ao ver na educação uma forma de equalização simples, não se percebe que os empregos melhores permanecerão escassos enquanto os diplomas se universalizam, logo elevar-se-ão a competitividade e os critérios de seleção, exigindo-se mais escolaridade. De certa forma, o investimento feito se mostrará frustrado em seus intentos pois não realizará seus objetivos econômicos, uma vez que concomitante com a ampliação do acesso dos trabalhadores aos níveis básicos, as camadas superiores realizam um consumo defensivo para obtenção de níveis mais elevados de escolaridade, preservando a diferença de escolaridade e das credenciais

na corrida de obstáculos para a seleção para os melhores cargos.

Sendo assim, a competição posicional não gera realização econômica de resultados (satisfação), logo seria “antieconômica”. Entretanto, é uma competição que apresenta aspectos positivos ao elevar a eficiência da sociedade, como no exemplo da educação que tende a elevar a produtividade, a qualidade e o desempenho. Não cabe aqui entrar no debate específico dos ganhos sociais da elevação da escolaridade e da produtividade. Importa destacar que a universalização da educação carrega em si um elemento de frustração de sua capacidade econômica e social e de perda do poder de mercado da credencial educacional, o que em última instância corrobora o argumento.

O problema da competição posicional traz consigo os dilemas da coordenação da ação coletiva (política) e a necessidade de uma moral social para o bom funcionamento do mercado (ética). Segundo Hirsch, seria preciso acionar mecanismos éticos e políticos para frear os excessos da competição posicional e regularizar a sociedade rumo a um grau ótimo de desigualdade. Ou seja, uma vez aceito que certa parcela de desigualdade é natural e benéfica a todos, seria necessário pensar uma política econômica que esteja voltada para o equilíbrio através de um grau ótimo de desigualdade, limitando os prêmios (HIRSCH, 1977, p. 260-264), logo inibindo a competição posicional. São criticadas, portanto, políticas distributivas que desconsideram aspectos posicionais, baseadas no crescimento aliado à distribuição de renda. Este tipo de estratégia seria enganosa e levaria a frustrações e efeitos colaterais para toda a sociedade ao perseguir um objetivo inatingível e inadequado. Hirsch mostra que o principal problema econômico enfrentado naquele contexto era uma necessidade estrutural de fazer recuar os limites do auto-avanço econômico, uma vez que tal ciclo trouxe consigo limitações e negatividades: como frustrações, desperdício, tensão e inflação.

As metas keynesianas de estabilização, distribuição e crescimento estavam baseadas em conceitos que obscureceram a dualidade adjacente

ao mercado e ao consumo. Como focadas no consumo como motor do processo (por motivar a produção, aumento emprego, etc.) não identificavam que os custos sociais e as preferências individuais não tinham como ser imediatamente repassadas aos produtores no que tange à gerência da economia posicional. Assim, a ação coletiva ficaria refém de uma moral social frágil e individualista, que se torna incapaz de indicar o bem coletivo, que seria a cooperação e a abstenção da competição posicional. Tal moral frágil acaba levando à ação individualista, isolada e ao prejuízo coletivo. Dada a natureza dos bens posicionais, eles não são passíveis de distribuição ampliada. A desigualdade deixa de ser vista como anomalia e passa a ser aceita no argumento como na realidade o é: factual. Logo, seria melhor encontrar um grau ótimo de desigualdade que favoreça ao mesmo tempo a liberdade do que políticas distributivas ilusórias que desencadeiam uma competição negativa, baseada no consumo defensivo.

O equilíbrio entre o positivo e o negativo é influenciado por outro equilíbrio: material e posicional. Entretanto, o crescimento da economia material leva sempre à ambição por bens posicionais, o que por sua vez leva à sua inflação e perda de qualidade. Os bens posicionais passam a ser gerenciados pelo mercado como num leilão, o que tende por si só à elevação do preço relativo, uma dupla inflação que beneficia quem já possuía tais bens e à consequente redução do percentual da população com acesso a esses bens, logo à desigualdade – efeito contrário do esperado no início.

Outro caso é a perda da realização econômica de determinados bens, definida a partir da satisfação que proporcionam. Tal perda seria decorrente da deterioração das condições de uso, como se aplica ao exemplo dos congestionamentos de carros em centros urbanos. A maior participação, decorrente da ampliação do consumo, “afeta não apenas o número de participantes, mas o próprio jogo” (HIRSCH, 1977, p.62), deteriorando a qualidade e reduzindo a atratividade. Logo, envolve um “desperdício social potencial, na medida em que o resultado combinado da série de decisões individuais deixa todos os interessados em pior situação” (HIRSCH, 1977, p.64).

O caso da ampliação das ofertas educacionais envolve um terceiro tipo de limite, relacionado às barreiras de seleção. O exemplo da perda do valor das credenciais educacionais já foi citado anteriormente. Importa aqui destacar que, em qualquer das formas, o que os vencedores ganham é o que os derrotados perderam. A competição posicional tende a se tornar “um jogo de soma negativa”. Um contraponto possível é que crescimento econômico pode provocar a ampliação das posições e dos benefícios sociais, pela expansão da economia, logo uma expansão absoluta e relativa das posições sociais “privilegiadas”. Tal fenômeno é claramente observado na aferição da mobilidade social estrutural, onde a ampliação das posições nas classes mais altas, provocada pela industrialização e expansão econômica, amplia consigo as oportunidades de mobilidade ascendente. Além disso, no conjunto, a mobilidade circular entre as camadas superiores, médias e inferiores tenderia a provocar, em longo prazo, uma equalização intergeracional maior, ampliada pelo agregado na economia familiar. Ainda assim, importa destacar o caráter amplo da análise. Ao se pensar a sociedade em seu conjunto, observa-se a deterioração das posições de classe antes “privilegiadas”, em especial as médias. Além disso, os processos de mobilidade são também limitados socialmente e apresentam mecanismos que tendem à manutenção do *status quo*.

A competição posicional leva fatalmente a desperdícios sociais e esse processo traz consigo um dilema de ação coletiva. A procura individual no setor posicional é um “guia desorientador” daquilo que os indivíduos procurariam se pudessem ver os resultados de suas escolhas combinadas e agir segundo essa visão, “pois a procura de bens posicionais busca o que não pode ser oferecido. O produto econômico que provoca sofre, portanto, de uma anomalia” (HIRSCH, 1977, p.84). O consumo defensivo, derivado principalmente de gastos com bens ou produtos intermediários necessários (como educação para se ocupar uma posição de prestígio), não realiza imediata satisfação. Não seria então econômico, embora registrado como insumo na medida convencional do crescimento econômico como aumento do consumo. Dado que para o homem

o supérfluo torna-se necessário, a satisfação na economia material levaria a base da sociedade à busca de bens posicionais e, em contrapartida, isso provoca uma atitude mais defensiva das camadas superiores em proteger seu *status*.

A elevação do consumo material traria consigo a elevação da competição posicional que, por sua vez, faz com que o “progresso econômico se pareça com uma dessas corridas simuladas que deixam os participantes no mesmo lugar” (HIRSCH, 1977, p.92). Daí a célebre metáfora da fila em movimento, também ilustrada na obra de Bourdieu (1979). Quanto maior o papel do consumo posicional, mais incisiva seria a deformação do funcionamento econômico. Embora se espere que com o tempo a economia material permita a extensão do acesso gradual a bens de consumo (como eletrodomésticos), o mesmo não se aplica aos bens posicionais (como posições sociais privilegiadas ou de comando). Tal disfunção sempre operará efeitos colaterais como a frustração pela propaganda social enganosa, o consumo defensivo e seu desperdício, a manutenção ou acirramento das desigualdades, indicando que a “interação dinâmica entre os setores material e posicional torna-se negativa” (HIRSCH, 1977, p. 103).

Tais exemplos fazem parte dos efeitos negativos da concorrência posicional para a sociedade em alusão à subsunção das relações sociais à lógica capitalista. O mesmo se aplica ao tempo e seu uso. Partindo do pressuposto da satisfação e da qualidade de vida, quanto mais o trabalho exige tempo e dedicação dos trabalhadores, isso também se torna um limite à satisfação pessoal: “A redução do bem estar aumenta o incentivo para o trabalho, e o trabalho por dinheiro, mais do que pela satisfação que ele possa proporcionar” e os incentivos a essa transferência, qual seja, de um tempo voltado ao bem estar para um tempo de trabalho rentável, “não refletem necessariamente uma vantagem social comparável na forma de maior produtividade na economia” (HIRSCH, 1977, p.115).

Uma das decorrências principais para a sociedade é a perda de valores sociais relevantes, como cordialidade, vida associativa, agregação,

civismo, e a conseqüente deterioração moral. Isso representaria uma perda de capital social, seja ele na forma de estoque ou de laços sociais. Admitindo a análise de Putnam (1996), essa perda do estoque de capital social significa um limite social mais grave em relação à perpetuação do próprio desenvolvimento econômico e o progresso social a médio prazo, por corroer a sociabilidade e essa erosão é aprofundada pela “influência da publicidade e da ética do interesse individual do mercado”, logo afetando bases importantes para a dinâmica política. O resultado seria a elevação do consumismo como uma tendência em favor dos bens materiais, obtendo satisfação não dos bens em si, mas das propriedades que encerram, o que agrava o fetichismo típico do capital.

O mercado, todavia, se mostraria sempre insuficiente para responder ao conjunto das demandas dos cidadãos consumidores. É necessária uma esfera superior, que possibilite a organização de uma ação coletiva eficiente para prover a satisfação social – logo é um problema mais político do que econômico. Contudo, a erosão da sociabilidade impede a solução dos problemas da ação coletiva sob bases conhecidas e a saída individualista tende a agravar o problema por possibilitar respostas no âmbito da concorrência posicional e, portanto, isoladas e que tendem à privatização da vida. Esse conjunto eleva os custos inerentes à dinâmica social e não consegue satisfazer seus objetivos, logo não constitui um meio eficiente de atender às preferências individuais. O efeito desse processo é que a comercialização da atividade afeta a qualidade do produto e a deterioração das condições de uso derivadas da privatização afetam sua realização e a conseqüente satisfação.

Assim, esse processo tenderia à queda da qualidade de vida de maneira geral, por motivos físicos (ecológicos) e também culturais (sociabilidade). Logo, a falha da afluência não está em seus falsos valores, mas em sua falsa promessa e na tensão dela decorrente. “A justaposição de uma crescente economia material com um setor posicional estático ajuda a levar o processo de comercialização uma expansão dinâmica” que traz consigo a deterioração da qualidade de vida. Importa então perceber e aceitar os limites so-

ciais impostos ao crescimento, de forma a permitir a procura de um grau ótimo de desigualdade (com eficiência e produtividade) reconciliador da “diferença entre o que os indivíduos desejam e o que podem alcançar, e o que a sociedade não pode” (HIRSCH, 1979, p.155).

Tal dilema moral, embora mais afeto à tradição sociológica francesa do que britânica, é levado muito bem desenvolvido na crítica aos pressupostos liberais clássicos e à mão invisível. O liberalismo econômico sempre acreditou que a liberdade de ação individual era capaz de promover o bem estar social, como advogou A. Smith. A moral social capitalista é baseada no indivíduo. O problema está no fato de “a ligação entre a transformação observada nas características do sistema de mercado e o papel desempenhado nesse sistema pelas motivações individuais” ter recebido atenção insuficiente e a moral individual ter sido também afetada pelos limites sociais do crescimento (HIRSCH, 1979, p.173). Na transição do *laissez-faire* para o dirigismo econômico keynesiano, um objetivo central foi o de criar condições para que o cálculo individual continuasse operando de forma socialmente positiva. O enfraquecimento gradativo da moral social em oposição ao fortalecimento do cálculo individualista, incapaz de gerar soluções para a ação coletiva, tende a enfraquecer o próprio mercado.

A indução iluminista da relação direta entre razão e ética mostrou-se equivocada e insuficiente para sustentar as bases morais que alicerçavam o funcionamento adequado da sociedade liberal. Só a articulação da ação coletiva poderia gerar soluções viáveis socialmente em função do equilíbrio necessário ao próprio processo de interação social, num paralelo interessante ao argumento de C. Castoriadis (1992). A pressão política orientada por interesses individuais, aliada à perda da internalização de valores éticos, geraria um contexto político de obediência à lei por medo das penas, mas uma desobediência ao espírito da lei, ou seja uma erosão mais profunda dos elos de coesão social, importantes inclusive para a celebração de contratos, aumento da confiança, para o mercado. A produção de uma moral colaborativa, coletiva e pública seria benéfica primordialmente por razões prá-

ticas (econômicas e sociais), e não por motivos religiosos ou culturais, ajudando a implementar uma política coletiva necessária para “minimizar os efeitos adversos sobre o incentivo ao trabalho, (contribuindo...) para o objetivo mais modesto e limitado de manter algumas das bases-chave de nossa sociedade existente, contratual e mercantil” (HIRSCH, 1979, p.202).

O problema que se impõem é manter um certo nível necessário de obrigação social através da reconciliação entre essa responsabilidade social e a corrente principal adversa da ética do mercado. Essa cooperação voluntária depende de um senso internalizado da obrigação social, e não de incentivos e punições externas, operadas pelo Estado. A retração do individualismo é necessária em função do limite social imposto à ação coletiva de perder sua capacidade de satisfazer as próprias preferências individuais. O retorno à moral social é necessário porque agir socialmente é menos oneroso num ambiente social, logo mais eficiente e mais produtivo economicamente, ao gerar mais satisfação a menor custo. A sociabilidade é benéfica ao impor perdas e ganhos distribuídos por todos o que em si favorece a cooperação e o funcionamento do mercado. A política keynesiana baseada no crescimento acabou não conseguindo “provocar maiores modificações na distribuição de renda” (HIRSCH, 1979, p.224). A compulsão distributiva em si merece tais críticas por se converter em uma força com motivação individualista e deformadora da moral social, efeitos inversos e perversos em relação aos objetivos originais. Mesmo organizações de classe são incluídas neste conjunto de ações deformadoras que tendem a atuar na concorrência posicional e na geração de inflação relativa dos bens. A sociedade se ressentida da moral social, fragilizada pela própria ação do individualismo decorrente do processo de competição advindo com o crescimento. A ação social permaneceria sem solução dirigida, uma vez que o Estado continuaria incapaz de captar informações satisfatórias sobre preferências individuais e também se mostraria ineficiente na transmissão de incentivos para satisfazê-las. Com o enfraquecimento das normas de cooperação deliberada e da contenção social, “o uso desse recurso como dominante provoca um sistema instável, com o tempo. A eficiência

da droga miraculosa acaba enfraquecida por seus efeitos colaterais” (HIRSCH, 1979, p.226).

Interessante na reflexão de Hirsch é também sua preocupação em vislumbrar possíveis caminhos para essa crise. O primeiro passo é situar devidamente o contexto como pertinente às economias avançadas, com uma desigualdade relativamente pequena, expressa na distribuição da população por faixas de renda tendendo a um losango ou elipse ovalada. Para esse contexto, a compulsão distributiva exige do Estado mais do que ele pode dar, atuando ao lado da ampliação do consumo material e da ambição fetichista, como uma força geradora de concorrência posicional com amplos efeitos negativos. Dado que a desigualdade é factual, o possível para a sociedade seria evitar a competição posicional e minorar o hiato temporal em que o crescimento promove o acesso de amplas camadas da população a bens dos setores materiais. Ao mesmo tempo, importa gerar laços de ação coletiva que proporcionem a gerência dos bens escassos de forma que a ampliação do consumo não deteriore a qualidade, como é o caso da vida nas cidades e a perda do valor das credenciais educacionais.

Hirsch percebe que o crescimento tem limites sociais intrínsecos e a experiência individual de consumo tem proporções ainda limitadas. O resultado de continuar ignorando esses limites sociais e propagando os objetivos consumistas em escala é a “frustração das exigências individuais e o aparecimento de efeitos colaterais onerosos e incontrolados sobre a infra-estrutura social” (HIRSCH, 1979, p. 242). A natureza da competição posicional sinaliza uma “procura de desigualdade de um tipo mais direto do que a existente nas reivindicações do produto material, (e...) certas desigualdades ou diferenças de recompensa podem ser consideradas como funcionais”. Na medida em que as desigualdades contribuem para ampliar a economia e promover o crescimento material, contribuem também para beneficiar a todos, logo deve ser encontrado “um grau ótimo de desigualdade”, e não buscada uma igualdade falaciosa e com caminhos repletos de efeitos colaterais (HIRSCH, 1979, p.250). A crítica de Hirsch contra a compulsão distributiva, e os demais efeitos colaterais do crescimen-

to em função da ignorância de seus limites, se dirige para o fundamento da economia. Segundo ele, as crises se devem a uma pressão que solapava a força e o equilíbrio do sistema, exercida pelas “forças internas deflagradas pelo capitalismo liberal, em favor da justificativa consciente da distribuição das recompensas econômicas” (HIRSCH, 1979, p.251).

Para inibir a competição posicional, maior vilã neste processo, o remédio seria primeiramente a aceitação dos limites sociais, dentre eles os limites da (des)igualdade, como factuais da sociedade moderna capitalista. Outra medida é a diminuição dos prêmios, como a diminuição das diferenças salariais e do acesso a bens e serviços exclusivos, no intuito de inibir a motivação da busca por bens posicionais. De outra parte, o autor advoga em favor do investimento público em bens de uso geral, tornando seu acesso menos possível com o dinheiro e mais sem ele, ou seja, tornando-os públicos e gratuitos, disponíveis em bases não mercantis. Ao evidenciar os dilemas da economia posicional e marcar a relação entre a escassez social e a ação coletiva através dos efeitos colaterais da competição posicional e da fragilização da moral social, Hirsch abre caminho para uma série de debates sobre os limites da modernidade e as promessas políticas apoiadas nela. Na mesma época, argumento similar foi desenvolvido sob bases teóricas completamente distintas. Tal como indicado anteriormente, as teses de Hirsch encontram similitudes (e também contrapontos) com algumas das mais importantes, centrais e inovadoras produções na Sociologia contemporânea: a Reprodução de Pierre Bourdieu, teórico que exerce maior influência sobre o Pensamento Social Brasileiro (MELO, 1999). Para aprofundar estes nexos, o texto debate avança na direção da construção do argumento a partir de uma de suas obras seminais: *A Distinção*.

BOURDIEU: A SÍNTESE DA REPRODUÇÃO ESTRUTURAL

Bourdieu inscreve-se de maneira singular na tradição sociológica, influenciado por suas

principais escolas fundadoras, herdeiras de Durkheim, Weber e Marx, e em oposição à tradição britânica, seja em suas vertentes liberais ou via economia social. A devida compreensão de seu pensamento só é possível no contexto deste debate. Ele reforça a tese da produção e da reprodução social, principalmente de suas estruturas de poder, partindo, entretanto, não da análise tradicional dos meios de produção, mas perscrutando a intimidade do habitus e dos estilos de vida que reiteram a estrutura social desigual e seus mecanismos de distinção. Tais mecanismos operariam em sintonia com o modo de produção, mas para além de seus movimentos internos, como a mobilidade circular. De uma forma original, Bourdieu inscreve a reprodução num *locus* especial da cultura, onde os hábitos e estilos de vida moldam o consumo e as práticas cotidianas a tal ponto de assegurar a preservação da estrutura. A produção e a reprodução derivam de uma síntese sofisticada entre “infra” e “super” estrutura, que reforça o *modus operandi* da manutenção de uma determinada organização social⁴.

O ponto de partida da análise é a contextualização da tomada de decisões em um momento inscrito histórica-sócio-culturalmente: a reafirmação da estrutura de poder através das operações de distinção. Não seria possível entender as disposições que orientam as escolhas de consumo sem inseri-lo na unidade do sistema de disposições culturais estruturado socialmente. O mercado das trocas simbólicas, embora afetado por leis de oferta e procura, produz dinâmica diversa. A oferta e a procura são determinadas e controladas socialmente, numa estrutura de disposições e distinções piramidais que preservam a macro estrutura social, sua hierarquia e seus mecanismos de poder.

O argumento da distinção em Bourdieu encontra paralelos com competição posicional de Fred Hirsch (1979). Dentre eles, a concepção de que o consumo, assegurada a subsistência, é um movimento na direção da distinção, e não da satisfação, como um conjunto articulado de atos para se diferenciar socialmente, tendendo cole-

tivamente para manter uma estrutura desigual. Para Bourdieu, essa estrutura seria reprodutivista e reacionária. Para Hirsch, a reprodução seria decorrência de um limite socialmente imposto, aceito como natural/moral/normal, o qual impede equalização além do que seria admitido como um grau ótimo de desigualdade. A saída para o impasse seria “pelo meio”, via expansão das classes médias, e o equilíbrio de capitais de diferentes espécies em inversões não competitivas, através da imposição de controles ao mercado posicional.

Bourdieu, por sua vez, insere as eleições de consumo na estrutura de classe, como elemento integrador da cultura, dos capitais (econômico, cultural e social) acumulados, dos campos de atuação e das práticas decorrentes. A classe seria caracterizada por um processo de tomadas de decisão frente à definição de consumos cotidianos que se articulam para formar um conjunto de preferências que configurariam o estilo de vida, resultado das decisões e de seus condicionantes, ou determinantes, segundo uma lógica reprodutivista. As eleições acabariam por configurar *habitus*, que se amalgamam às classes. As classes seriam então definidas não só por sua posição nas relações de produção, mas, como síntese estrutural, também por outros fatores que tendem a funcionar como princípios de seleção, inclusão ou exclusão social (Bourdieu: 1979).

Numa perspectiva histórica, “A Distinção” reconstrói os determinantes dos movimentos entre as posições, revendo as diferenças visíveis na classe média onde as mesmas posições de origem, ou em uma mesma família, derivam diversos destinos. Outro ponto importante é a consideração de efeitos de ajustamento de aspirações às oportunidades objetivas, similar ao debate de satisfações sociais e ajustamentos ligados à pobreza arraigada (SEN, 2001). A inserção em uma classe estabelecer-se-ia num processo de (re)definição de sua identidade pessoal em direção a sua identidade social. As posições nas relações de produção impõem a todos um conjunto de práticas cotidianas, comuns a pares inter classes, tão mais forte quanto os mecanismos que regem o acesso a diferentes posições na pirâmide social e por isso produzem este conjunto específico de

hábitos identitários. Os capitais, como conjuntos articulados de atributos distintivos de poder e capacidade de reprodução através de mecanismos de troca, estão imbricados na articulação do processo de reprodução social através do estabelecimento de fronteiras, barreiras, comércios e valores. Não importaria, então, pensar apenas nos capital de origem e de chegada, na tentativa de mensurar o movimento. É o efeito de trajetória que importa. Bourdieu defende que a correlação entre uma determinada prática e a origem social é resultante também dos efeitos de inculcação, exercidos pela família e condições materiais de existência, e de trajetória social, que incorpora disposições e opiniões sobre a vontade (ou não) de ascender socialmente.

Para se considerar a trajetória e seus determinantes, um espaço social poderia ser definido, de acordo com três dimensões do capital: sua estrutura, seu volume e sua evolução, entendida como as mudanças processuais das outras duas propriedades ao longo do tempo. As diferenças de volume dissimulariam as diferenças secundárias dentro de cada classe, que separam distintas frações, definidas por estruturas diferentes de distribuição de capital global entre as espécies diversas. Assim, há frações que dependem mais do capital econômico para se reproduzir enquanto outras dependem mais do capital cultural. Logo, frações de classe com estruturas de capital diferentes produziram estratégias e trajetórias diversas. Em ambos os casos, mesmo aceito logicamente que as estratégias de reprodução são diversas, o estilo de vida e os hábitos incorporados pelas frações de classe visam à garantia da ampliação de capital social, que poderia ser revertida em apoios úteis para efetivação do poder representado pelo volume de capitais acumulados. O capital social seria assim um mecanismo de reforço que garantiria o poder de realizar apropriação e acumulação em relação a um determinado grupo social.

A escolarização teria não só a função de acumular capital cultural como também (e, muitas vezes, principalmente) de ampliar o capital social de um grupo (família), obtendo através da escolarização uma distinção (título e círculos de amigos exclusivos) e uma diferenciação de

⁴ Excertos deste trecho foram inspirados na resenha do próprio autor sobre “La Distinction: critique sociale de jugement”, publicada originalmente na Revista Praia Vermelha, v.1, n.1 (1997).

espaços sociais. Este conceito de capital social é completamente diverso de tantos outros, como Coleman (1966), Putnam (1996) e Heyneman (2000). Seu debate inscreve-se no debate com as formulações anteriores acerca do Capital Humano [cf. Schultz (1961) e Becker (1964)], em oposição/crítica a seus argumentos basilares.

As frações de classe tenderiam a se reproduzir e distinguem-se. Isso depende em primeiro lugar do volume e da estrutura do capital que deve se reproduzir. Em segundo lugar, do estado do sistema dos instrumentos de reprodução, que se relacionam com o rendimento diferencial que os diferentes instrumentos de reprodução oferecem como poder de inversão entre espécies de capital e sua trajetória histórica. Este argumento mais uma vez encontra paralelo com a lógica de competição posicional de Hirsch (1979), em que diferentes propriedades gozam de poder social de acordo com seu valor atribuído pela sociedade, principalmente por seu poder de singularidade. Este caso se aplica especialmente à educação. Quanto mais se democratiza, menos as credenciais educacionais são capazes de inversão de capital, i.e. em relações a postos de trabalho de alto nível, ou seja, oferecem menor poder de reprodução. Sendo assim, acirra-se a competição por novos diferenciais, mais elevados e mais caros, e que gradativamente também tendem a perder seu poder social, ainda que seu poder material, em termos de produtividade, qualidade, rendimento, esteja em elevação. Logo, as titulações escolares tendem a sofrer uma desvalorização social, ainda que elevem seu poder de transformação material ou econômica. Esse processo se converteria em uma espiral descendente, elevando o número de pessoas escolarizadas sem emprego e rebaixando historicamente o salário relativo a um nível de escolarização ou título, ainda que se registre elevação da produtividade, como observaram Pryor & Schaffer (1999).

Para garantir a reprodução, as frações de classe veem-se obrigadas a inversões de capital em outras formas. A diferenciação de capitais mostrar-se-ia cada vez mais relevante em situações de equalização de uma das formas, como é característico do processo de expansão das classes médias que marcou o século XX. Uma inversão

cada vez mais intensa poderia apenas garantir a manutenção na mesma posição social, configurando um consumo defensivo. Tais movimentos, por mais que produzam alterações individuais, assegurariam a manutenção (reprodução) do conjunto da estrutura. Escapar desse processo de dominação implicaria na produção de novas formas de vida social. No entanto, um movimento coletivo, por classes ou suas frações, como a expansão das matrículas, tende a gerar desvalorização geral dos bens e sua consequente perda de poder. Um título superior, que ao início da trajetória tinha valor elevado, acaba por se enquadrar, ao final do percurso (formatura), numa posição social inferior e um cargo (emprego) menos rentável, levando à frustração, tanto individual quanto coletiva, o que representa a anulação do movimento de ascensão e inviabiliza gradualmente aquele caminho como estratégia de mobilidade ascendente. Ao mesmo tempo, esse caminho passa a ser obrigatório para a preservação de status (consumo defensivo).

A criação de novos *habitus* e novos estilos de vida implicaria em mudanças sociais que, no entanto, afetariam mais suas formas de expressão e realização do que sua estrutura em si. A tendência é que ocorram “mudanças conservadoras”. Na medida em que não seria possível conservar seu status se não operassem mudanças, reativas a atitudes de outros grupos / classes, as transformações seriam principalmente “conservadores” no sentido de preservar sua posição social. A mudança visaria aparentemente à ascensão social, mesmo que esta signifique a simples manutenção da posição relativa, através da preservação de símbolos distintivos, incluindo salários e cargos, ou o acesso ao ensino superior. Utilizando mais uma vez a metáfora da fila, à medida que ela anda, todos nela precisam também avançar, ainda que este movimento represente apenas a manutenção da posição relativa. Ao estático, restaria a exclusão. Classes e frações tenderiam sempre a se fechar, criando normas identitárias ligadas a hábitos, consumos, estilos, títulos, padrões de vida, tanto para si, como para seus pares, e principalmente para outras classes. O *habitus* produz práticas e as distingue, por um sistema de signos distintivos e ligados a diferentes classes. Funciona assim como estrutura es-

truturante e estrutura estruturada: pois produz práticas e também é produzido pelas condições de existência. Este *habitus* agiria como princípio gerador de práticas coletivas e de um sistema de distinção e inserção ou “enclasseamento”.

Importa que, a partir desses sistemas, a identidade social passa a se definir pela distinção, que se expressa pelas eleições pessoais e coletivas de estilos de vida, que por sua vez se manifesta nas definições de gostos. Uma classe ou fração encontra similaridades de *habitus* (e de capitais a eles ligados) entre seus membros e se distingue de outras pelas mesmas características, num formato vertical e hierarquizado de disposições, que disciplina o movimento social. Os gostos estariam então vinculados a estruturas e volumes de capital e acabam por ajudar a preservá-los, num movimento de reprodução em que o capital social, ou seja, a rede de relações que se estabelecem a partir da posição de classe, ajuda a acessar padrões de recursos, consumo e poder que tendem a preservar o próprio grupo, para além das disposições aparentes de igualdade e mobilidade. Assim, duas frações de classe apresentariam gostos diversos, mas conversíveis em paralelos de estrutura de capitais, sempre atrelados a diferenciações de estrutura, por exemplo, a inversa relação entre capital econômico e capital cultural. Bourdieu examina detidamente três maneiras de expressar gostos, como manifestações de estilos de vida com efeito distintivo: alimentação, cultura e apresentação pessoal. Nesses gostos se percebe a distinção entre as classes populares e as demais, sendo aquelas a própria base, ou objeto primário para se derivar a distinção. Entre as classes médias estão as etapas de transformação de gostos, em que como numa coluna em marcha, o acesso a alguns bens passam pela elite e gradativamente atingem outros níveis sociais, exemplo citado também por Hirsch (1979). As classes médias têm seus gostos orientados pela elite e principalmente distinguidos dos mais pobres. Percebe-se também a diferenciação de estratégias de aproximação com gostos de acordo com a estratégia de trajetória pretendida, ligada a um tipo de investimento e a uma espécie de capital que, para a fração de classe, parece proporcionar maior retorno em relação ao montante de capital acumulado e sua capacidade de se repro-

duzir.

Em todos os gostos também aparecem as marcas externas de definição de preconceitos, de discriminação e das imposições mais complexas para impedir a mobilidade social. Assim, a transformação social não é só travada pela estrutura material, mas pelo controle desta por uma rede de relações culturais que dificultam o acesso a espécies de capitais importantes tanto para a mobilidade quanto para a criação de formas inovadoras de produção social. A cultura e seus modos de perceber o mundo proporcionam decisões, opções e gostos diversos, ou seja modos e estilos de vida que são interpretados não só por sua classe mas pelas outras, registrando comportamentos de maior inserção ou exclusão dos mecanismos de acesso aos diversos capitais. Sobre os estilos de vida, sobre os modos de pensar e articular pensamentos e ações, sobre as visões de mundo não existe um ponto de vista neutro, são todos inscritos socialmente e distintivos, sob o crivo do poder e do controle social, exercidos através de múltiplos mecanismos que limitam ou reforçam o acesso a formas de acumulação de diferentes espécies de capital.

Dessa forma, para compreender as lutas de reprodução, tanto individuais como coletivas, é preciso antes perceber que a luta pela inclusão em uma classe determinada e todas as lutas dentro da mesma classe, principalmente as que se desenvolvem no seio da classe dominante, são inseparáveis dos conflitos de valores que determinam toda a visão de mundo e toda a arte de viver, e o gosto se encontra na base de todas as lutas simbólicas. Se para Hirsch a determinação da luta de ascensão social tinha limites diretamente sociais e se processavam na esfera tipicamente econômica (posicional mais do que material), para Bourdieu esta luta se dá no controle dos gostos e estilos de vida que se encontra atrelado ao controle, não só financeiro, mas de diversas formas de acumulação de capitais, sendo mais importantes aqueles que mais proporcionam inversões satisfatórias em poder social, pois, para além das determinações econômicas, há determinações engendradas pelas dinâmicas das próprias classes dominantes. Não é só a estrutura interna das frações dominantes, mas também

a estrutura das relações, entre as frações dominantes e as frações dominadas, tende a transformar-se profundamente quando uma parte cada vez mais importante da fração dominante deve, senão seu poder, pelo menos a legitimidade de seu poder, mais diretamente ao capital escolar. Reitera-se então a reprodução como síntese econômica e simbólica, operando um mecanismo sofisticado de dominação que se manifesta na intimidade do indivíduo através do *habitus*, sendo muito complexa sua transformação.

Tanto quanto há a relação entre excedente e consumo distintivo nas frações dominantes, há relações entre privação e resignação nas classes dominadas. O efeito próprio do “gosto de necessidade”, limitado à subsistência, sobreviveria ao desaparecimento das condições das quais é produto. Esse *habitus* restritivo acabaria por se perpetuar tanto no consumo, como no modo de pensar (limitando a ambição, rebaixando a auto estima) e no agir social. A resignação à necessidade é a própria base do “gosto de necessidade”, em linha com Sen (2001). Limitado objetiva e subjetivamente, sem produção simbólica própria (senão a resignação à necessidade), não restaria ao dominado outra alternativa senão o esforço para assimilar o ideal dominante, mesmo contrário à própria ambição de uma recuperação coletiva da identidade social: a adaptação a uma posição dominada implica uma forma de aceitação da dominação. A escola ou a titulação não proporcionam os meios necessários para a emancipação cultural ou uma transformação rumo a uma nova estrutura social. A cultura popular continua a se limitar a fragmentos de uma cultura erudita e nunca uma contracultura. A tomada de consciência política deveria ser acompanhada de uma reflexão da práxis cotidiana, da cultura imediata e do conjunto de hábitos inscritos no estilo de vida, como um empreendimento de reação às “regras do jogo” e não somente à partida em si. Daí a consciência que a escola submete-se a valores dominantes, inculcando através também de mecanismos de violência simbólica, o reconhecimento de hierarquias ligadas à estrutura social.

BOUDON E GOLDTHORPE: ELO MICRO-MACRO SOCIOLÓGICO E A ESCOLHA RACIONAL

Para ingressar em níveis mais pormenorizados de análise, a relação entre atitudes e ação social (individual ou coletiva) é, dentro do escopo da mobilidade e do ensino, marcada por desigualdades de origem muito difíceis de serem transpostas. Além do reprodutivismo de Bourdieu, a Teoria da Desigualdade Maximamente Mantida (MMI) também aponta para mecanismos perversos que impedem o avanço de políticas equitativas, como é o caso da expansão do acesso à educação:

(The hypothesis is) within the class structure of industrial societies, inequality of opportunity will be greater, the greater inequality of condition – as a derivative, that is, of the argument that members of more advantaged and powerful classes will seek to use their superior resources to preserve their own and their families’ position. (Erikson & Goldthorpe, 1993, p.396)

A determinação das regras sociais também não é socialmente igualitária. Logo, os grupos mais favorecidos e que ascendem a posições sociais privilegiadas não produzem regras que vão de encontro às suas possibilidades de manutenção no poder. Ainda que seja possível aceder a direitos que melhorem a sociabilidade e, com isso, diminuam as desigualdades, tais avanços sempre encontrarão o limite das regras sociais que viabilizam a manutenção do *status quo*. Limite este só quebrado por uma mudança política:

Thus, in discussing the relationship between education and occupation among blacks and whites, Lieberson emphasizes the need of recognize that this relationship ‘is affected by its own consequences for the dependent variable’; it must be seen as ‘holding a form and having a magnitude of consequences which is partially a consequence of what is consequences are’ (1985/1987:166-7). In other words, what the relationship is will be affect by what is implied by it for the interests of the dominant group, the whites; it will not be what it is independently of their power of influence it. Or, Lieberson concludes: ‘Those who write the rules, write rules that enable them to continue to write rules?’ (1985/1987: 167; emphasis in original). (opcit: p.394)

No que concerne à relação entre mobilidade social e o papel da educação, em específico às desigualdades educacionais, como já citado, Goldthorpe (2000) posiciona-se contrário à perspectiva de Bourdieu, uma vez que a expansão educacional não reproduziu as desigualdades

anteriormente verificadas. Sobre o tema, ainda posiciona-se em alinhamento com a perspectiva de Boudon, precisamente em relação a dois pontos específicos: “*first, in starting form the ‘structural’ theory of aspirations of Keller and Zavalloni (1964) and, secondly, in regarding the process that generate class differentials as operating in two different stages*” (p.169). O ponto central é o gap entre a projeção de mobilidade e a realização efetiva, uma vez que o interstício entre os dois momentos é muito grande. Enquanto as preparações para o ingresso em uma determinada carreira acadêmica começam por volta da puberdade ou até antes, sua realização efetiva dar-se-á entre 7 e 10 anos depois, tempo mais que suficiente para mudanças significativas. Daí a importância da projeção de mobilidade tendo em vista aspectos mais estáveis, como características históricas da carreira, estrutura ocupacional, macro tendências econômicas, possibilidades em áreas contíguas, redução das expectativas mais elevadas, e muitos outros elementos. Dadas as suas características, esse tipo de raciocínio é articulado muito em função das crenças estabelecidas e dos *habitus* de classe.

Também devem ser considerados dois outros fatores. O primeiro é a deterioração da estratégia pelo simples afluxo inflacionado de indivíduos. Boudon (1981, 1977) analisou bem este fenômeno ao descrever os efeitos da ordem social. Também podem ser citados o consumo defensivo e a inflação de credenciais de Hirsh (1979). Os resultados são a menor realização socioeconômica quando da obtenção do diploma. Outro resultado é a necessidade de investir ainda mais para se atingir a mesma realização anteriormente obtida com a mesma credencial. Em outro prisma, os empregadores também alteram suas estratégias. Uma vez niveladas as credenciais escolares, para obter o mesmo efeito seletivo eles podem elevar as qualificações demandadas, exigir qualificações diversas das obtidas nos sistemas amplos de ensino (cursos de informática ou línguas estrangeiras) ou selecionar a partir de outros elementos, como a instituição na qual se obteve o diploma. Os já citados trabalhos de Michelle Jackson (2001), que apontou a importância, entre empregadores ingleses, de critérios não meritocráticos (educacionais ou ligados à qualificação

geral) na seleção de novos trabalhadores; e de Jackson, Goldthorpe e Mills (2002), que reiteraram a diminuição da importância das qualificações educacionais em processos de mobilidade, são exemplos de potenciais limites sociais da educação na contemporaneidade e da alteração dos canais clássicos de realização social do “diploma”, que precisam, portanto, ser investigados e aprofundados.

A crítica à expansão educacional como simples indutora de “inflação de credenciais” é uma crítica direta à Teoria do Capital Humano. Embora tal crítica seja instrumentalizada a partir de múltiplas matrizes, como os debates acerca de competição posicional com resultado zero Hirsch (1979) ou da tentativa nula de distinção (Bourdieu: 2000), é a ineficácia de seus mecanismos pela inibição das camadas subalternas em acessar as oportunidades criadas o argumento que melhor analisa o processo de produção e reprodução das desigualdades, junto com a separação da economia material e posicional, em função de processos de tomada de decisão em função do “risco” e projeções de “custo-benefício-probabilidade” (Boudon: 1977 e 1981; Olson: 1970). Tal contraponto soma-se a outras análises, predominantemente macro sociais. A primeira se refere à justificação da TCH como ideologia para produção de exército de mão-de-obra de reserva, alimentando o desemprego qualificado. Isso concorreria para diminuição das chances de mobilidade social via educação uma vez que a ampliação da competição posicional favoreceria quem detém outras formas de capital acumulado previamente.

Não adiantaria também qualificar trabalhadores para empregos que não existem. Os argumentos da TCH seriam válidos em economias em crescimento, com pleno emprego e outras variáveis conjunturais da Era de Ouro, época em que foi formulada. Três outras ponderações sobre prognósticos da TCH são importantes. A primeira é a de que os dados individuais não necessariamente permitem a extrapolação para contextos maiores, como nacionais ou internacionais. A segunda é a de que a relação medida pela TCH é uma referência de estratificação e não de causalidade. Ou seja, a relação entre es-

colaridade e rendimentos dá conta do padrão de similaridade entre as estratificações educacionais e de renda, mediadas pela estrutura ocupacional. As taxas de retorno, portanto, não expressam causalidades, como abstraem e sugerem alguns teóricos. São apenas correlações. À medida que as pirâmides se descolam, essas relações se tornariam mais fluidas, o que parece ocorrer em várias economias no século XXI, em função da Reestruturação Produtiva e do desemprego estrutural. A terceira ponderação trata da necessidade de investigar as mediações entre educação e o retorno social proporcionado, como já analisado anteriormente (TAVARES JÚNIOR: 2000). Observa-se que a educação não realiza seus efeitos de forma direta, mas depende de outras estruturas, como a ocupacional e a tecnológica, para garantir retornos sociais. Essas “*estruturas de mediação*” são mais (ou menos) capazes de extrair melhor proveito dos conhecimentos individuais desenvolvidos em larga escala durante a escolarização e, portanto, têm condições de oferecer também maiores taxas de retorno aos indivíduos, através de melhores empregos e salários. De outra forma, o mercado de trabalho opera com relações de oferta e procura, sendo diretamente afetado pelas taxas de desemprego, que rebaixa as médias salariais e eleva as exigências de seleção. Andersen (1961) já havia se mostrado cético em relação à expansão educacional no mesmo período da formulação original de Schultz. Bluestone & Harrison (1982) impetrou uma consideração mais ideológica à TCH ao criticar o fato de ela imputar a culpa da desigualdade e da pobreza nos pobres, uma vez que eles seriam culpados por serem menos educados. A economia não gerar bons empregos, o Estado não garantir acesso à educação e a sociedade não equalizar oportunidades seriam as causas reais de desigualdades que estariam sendo ideologicamente ocultadas pela TCH, que objetivaria justificar desigualdades, e não equalização.

Em Blau & Duncan (1967), a educação aparece como um importante elemento produtor de mobilidade, dentro de seu padrão esquemático de análise. Este padrão veio a influenciar depois a obra de Jencks (1972), quando mostrou os limites das políticas educacionais em promover diminuição de desigualdades e defendeu in-

tervenções mais diretas, através de políticas de distribuição de renda, ao invés de expansão de matrículas. Collins (1979) observou a fragilidade da relação entre diploma e emprego fora da estruturação fordista de produção. A expansão das matrículas acabaria por gerar uma inflação de credenciais que por sua vez provocaria uma depreciação natural das credenciais, que não mais conseguiriam produzir o retorno esperado. Além disso, a elevação da produtividade tende a diminuir a demanda por funcionários, o que afeta negativamente o diploma. Foi Thurow (1975) que melhor analisou os limites da lógica de paridade entre filas de empregos-credenciais-salários, em função dos limites metodológicos e suas expectativas de equalização a partir dos modelos de job-competition e de random-walk. Em oposição a um modelo individualista de análise, Thurow mostra evidências sistêmicas para a desigualdade que limitam a força de elementos isolados, como a expansão da matrícula. Pesquisando desigualdades entre salários e comparando com dados educacionais (fundamento da TCH), observou-se que as diferenças entre as médias de salários em diferentes níveis educacionais tendem a aumentar na medida em que se reduzem as desigualdades educacionais, ou seja, a inflação educacional tenderia a anular os efeitos econômicos da estratificação educacional. A mediação da estrutura ocupacional é o elemento chave para compreensão adequada da relação entre salário e escolaridade. Há fila por empregos e não uma fila entre qualificações ou salários. A investigação de ocupações ou classes é capaz de explicar melhor as diferenças de salários do que o nível de escolaridade. Um exemplo simples é o que aconteceu no Brasil, nas últimas décadas, quando a elevação da produtividade industrial levou ao desemprego e à diminuição da média salarial, apesar da elevação das qualificações.

Extrapolando o argumento, ao invés de se inferir a correlação entre escolaridade e rendimentos da primeira para o segundo, poder-se-ia percorrer o caminho inverso. Pode o crescimento econômico levar à elevação dos salários, ao aumento das oportunidades (que tendem a diminuir desigualdades), à ampliação da arrecadação e receita estatais, que proporciona maiores investimentos em educação, além de investimentos privados (familiares) em busca de melhores ocupações, o que, no conjunto, tenderia a gerar

a mesma correlação. Deve-se atentar fundamentalmente para as *estruturas de mediação*, pois a educação não realiza seus potenciais de produção social através de meios próprios, mas sempre dependente de outras estruturas sociais, como o mercado de trabalho, as políticas de desenvolvimento, as leis laborais, a organização sindical etc. Logo, importa mais observar tais *estruturas de mediação* do que focar apenas a organização interna do sistema. Além disso, é preciso distinguir “*inteligência*” (habilidades, cognição ou QI), qualificação, dedicação (esforço, trabalho, concentração, etc), outros talentos inatos (como habilidades não cognitivas, inteligência emocional ou social, capacidade política, etc) e a escolaridade em si, aferida em anos de estudo ou credenciais específicas. Essas categorias podem ser relacionadas à meritocracia, mas não podem ser resumidas apenas à escolaridade e menos ainda codificadas como idênticas. Credenciais são um dos elementos diferenciadores no mercado de trabalho, por representar potencial econômico com treinamentos ou facilidade para certificação de qualidade. As credenciais educacionais são um tipo, mas há outras e muitas delas não meritocráticas.

Fred Hirsch (1979) sistematiza melhor os riscos da lógica da TCH ao dimensionar tais políticas como produtoras de escore social zero. Como dito, as melhores ocupações e salários traduzem bens posicionais e a competição por eles, através também da educação, geraria efeitos perversos pelo consumo defensivo (dispendioso e não gerador de retornos na economia material), pela inflação de credenciais e pelas frustrações sociais, derivada da ilusão da obtenção de postos não mais possíveis depois da desvalorização das credenciais. Esse circuito descreve um dilema de ação coletiva e a necessidade de intervenção e equilíbrio, para corrigir equívocos das ações individuais, destacado por Boudon como efeitos perversos lógica de ação individual em ambiente de desacordos coletivos: a mão invisível não gera sempre efeitos positivos.

Outro contraponto que merece consideração é o efeito da educação sobre sociedades já escolarizadas. Embora possa ter, no conjunto, efeito zero, é melhor individualmente ser educado do que estar sem estas credenciais. O nível superior, em muitos países, não mais consegue garantir

acesso aos melhores postos de trabalho e nem oferece as mesmas taxas de retorno antes auferidas, mas é uma “*garantia*” contra o desemprego, como registrado por Shavit & Müller (1998). Esse argumento também é bem analisado por Pryor & Schaffer (1999), em que é explicada a espiral descendente do desemprego dos Estados Unidos em função também da relação com a expansão da escolaridade e a substituição (elevação) de exigências para ocupação de postos. Isso pode ser encontrado nos dados através da alteração na relação entre ocupação e escolaridade ao longo do tempo no Brasil, embora careçam de investigação empírica.

David Lam (1992) constatara a diminuição das desigualdades educacionais no Brasil como indicador de desenvolvimento social, mas não extrapolou seus dados para desigualdades sociais. Griffin e Edwards (1993), ao incluir variáveis de controle nas equações Mincerianas para o Brasil, observaram que o preditor relativo aos anos de escolaridade perde poder explicativo até se tornar menos expressivo do que outras características do próprio mercado de trabalho, como acesso ao emprego formal. Além disso, a relação não é propriamente linear, mas convexa. Jim Allen (1997) investigou em sua tese o efeito da educação em salários e evidenciou a importância da composição setorial para analisar esta relação.

Para a persistência das desigualdades, uma interpretação plausível se adequa à Teoria da Desigualdade Maximamente Mantida (*Maximally Maintained Inequality – MMI*). Silva e Hasenbalg (2000, 2002) observou também no Brasil a persistência das desigualdades educacionais (e de oportunidades sociais) entre estratos até que o grupo em vantagem tenha chegado ao ponto de saturação no aproveitamento de tais oportunidades. Hout e Raftery (1993) alertam que o grupo em vantagem está em melhores condições de aproveitar as novas oportunidades que surgem derivadas muitas vezes de políticas públicas com caráter igualitário. Isso levaria à persistência de desigualdade em contextos de não saturação das melhores oportunidades. Ayalon e Shavit (2001) investigaram a hipótese da MMI em Israel e perceberam evidências importantes para consideração de sua plausibilidade, considerando-a adequada como preditora de resultados educacionais em longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que o crescimento econômico típico da Era de Ouro, tendeu a gerar tanto o aumento do consumo material, seu objetivo e motor, quanto novas demandas por bens posicionais, que geraram inflação e frustração de realizações, dados os limites impostos pela escassez social. Isso intensificou a pressão por uma capacidade aquisitiva adicional, manifesta na compulsão distributiva. Tal processo não realizou seus objetivos e gerou pressão inflacionária subjacente, o que representou um desperdício social e tendeu a produzir um efeito inesperado, colateral e perverso, ao contribuir para a reprodução e aprofundamento da desigualdade. Logo, restaria à teleologia moderna ser guiada por “um grau ótimo de (des)igualdade”.

De outro lado, e por caminhos diversos, Bourdieu também aponta os limites sociais da educação através da crítica reprodutivista. Para garantir a reprodução, as frações de classe veem-se obrigadas a uma inversão de capital econômico em outras formas, principalmente cultural, pelo capital social agregado. Os capitais cultural e social mostrar-se-iam relevantes na diferenciação entre casos nos quais se nivelaria um dos capitais, mas o outro manteria a distinção. Essa inversão cada vez mais intensa poderia apenas garantir a manutenção na mesma posição social, configurando um consumo defensivo. A mobilidade social seria um fenômeno com características ilusórias pelo efeito de trajetória, geralmente individuais, e rapidamente incorporado pelas frações superiores, o que tende a reformar a estrutura social e com isso, reproduzi-las. Quando o movimento é coletivo, por classes ou frações inteiras, como o fenômeno de expansão das titulações, ocorre uma desvalorização geral dos bens e sua conseqüente perda de poder de distinção. O título mais elevado, que quando se iniciou a trajetória tinha valor também elevado, acaba por se enquadrar, ao final do trajeto, numa posição social inferior e num cargo (emprego) menos rentável, levando à frustração, tanto individual quanto coletiva, o que representa a anulação do movimento de ascensão, e inviabilizando gradativamente aquele caminho como estratégia de mobilidade ascendente. Ao mesmo tempo, esse mesmo caminho passa a ser obrigatório para a preservação de status (consumo defensivo).

Tais características da modernidade ocidental encontrariam, no Brasil, ainda outros limites. Isso se fundamenta no argumento do funcionamento idiossincrático das sociedades capitalistas, mesmo após “vencidos” os processos estruturantes, como a democratização e a industrialização. Num primeiro movimento, a institucionalização de uma sociedade moderna e industrial subsumiria as antigas estruturas e acabaria por gerar dinâmicas sociais próprias de um padrão moderno clássico. Concomitante e em soma a este movimento, ocorre uma ação social tipicamente diferenciadora, que também subsumi as estruturas capitalistas e as faz operar de uma forma peculiar, adaptada ao modus operandi de cada sociedade, ou de cada estilo *societário*, preservando funcionamentos e lógicas de acumulação e poder pré-modernos. Próximo ao processo da modernização conservadora, aqui a ação social produz um híbrido, com um fator predominante típico do capitalismo moderno e outro fator ligado ao estilo societário que se reproduz sob novos formatos. Isto representa uma dupla adaptação mutuamente favorável às classes dominantes. O capitalismo consegue instalar-se com menos resistências e melhor assimilando as formas sociais anteriores. A sociedade se modernizaria sem deixar de operar alguns de seus funcionamentos anteriores típicos, logo, se reproduzir.

Em relação à produção social da desigualdade escolar, observou-se que o Brasil melhorou muito seus indicadores nas últimas décadas, tanto em relação a sua situação pregressa, quanto em relação a outros países da América Latina. No entanto, ocupa ainda uma posição inferior no cenário educacional. Observa-se que tanto no acesso à escola quanto na qualidade da educação, operam muitos mecanismos produtores de desigualdades. A expansão das matrículas não cumpriu a expectativa de que ela seria capaz de diminuir as desigualdades sociais. A ampliação da escolarização tendeu a diminuir a pobreza e as desigualdades educacionais, mas de forma limitada. Nem a diminuição das desigualdades educacionais, nem a elevação da escolaridade média, foram capazes de afetar significativamente a desigualdade social.

No entanto, a realização de mobilidade social mostrou-se efetiva no Brasil, mesmo decrescente ao longo do tempo. A estrutura de classes

também se altera (TAVARES JÚNIOR: 2012). Verificam-se barreiras à mobilidade entre classes rurais e urbanas, entre classes manuais e não manuais, e entre o conjunto das classes e os estratos superiores. A mobilidade descendente dos estratos superiores é muito baixa, sendo os fatores estruturais os principais responsáveis pela ascensão de diferentes origens aos estratos superiores. A mobilidade de longo percurso é rara, mas, neste caso, o acesso ensino superior cumpriu papel relevante, mesmo com declínio de seu poder ao longo do tempo. Observa-se que não houve mera reprodução social, mas transformações sociais (mesmo pequenas) que se acumulam e tendem a gerar mudanças mais estruturais ao longo do tempo. A compreensão desses mecanismos transformadores é a chave para interpretar o avanço dúbio que se observa no Brasil. Neste caso, os argumentos micro e macro sociológicos derivados das teorias de escolhas e efeitos sociais revelam-se instrumentos analíticos pertinentes para investigações empíricas das transformações sociais no Brasil, em especial no século XXI.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Jim. “Sector Composition and the Effect of Education on Wages: an International Comparison”. *International Sociological Association (ISA), Research Committee 28 on Social Stratification and Mobility* (<http://www.soc.duke.edu/~rc28/>). Amsterdam: Thesis Publishers (ICS dissertations, #47), 1997. ISBN 90-5170-409-7

ANDERSEN, C. Arnold. “A skeptical note on education and mobility”. In: HALSEY, A. H. et al. (eds), *Education Economy and Society*. Nova York: The Free Press, 1961.

AYALON, Hanna e SHAVIT, Yossi. “Matriculation Reforms and Inequalities in Israel: The Mmi Hypothesis Revisited”. *International Sociological Association (ISA), Research Committee 28 on Social Stratification and Mobility* (<http://www.soc.duke.edu/~rc28/>). Conference Paper, Berkeley, 2001.

BECKER, G. S. *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press, 1964.

BELTRÃO, K.I., ALVES, J.E.D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. Anais do XIV Encontro da ABEP. *Associação Brasileira de Estudos Populacionais*, Caxambu, 2004.

BLAU, Peter Michael & DUNCAN, Otis Dudley. *The American occupational structure*. Nova York: John Wiley & Sons, 1967.

BLUESTONE, Barry; HARRISON, Bennett. *The deindustrialization of America: plant closings community abandonment, and the dismantling of basic industry*. New York: Basic Books, 1982.

BOUDON, Raymond. *Linégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin, 1973.

BOUDON, Raymond. *A desigualdade de oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília. Ed. UnB, 1981.

BOUDON, Raymond. *Effets pervers et ordre social*. Paris, PUF, 1977

BOURDIEU, Pierre. *La Distinction: Critique Sociale de Jugement*. Paris, Minuit, 1979.

CASTORIADIS, Cornelius et all. *A Criação Histórica*. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1992.

COLEMAN, James S. *The concept of equality of educational opportunity*. Baltimore MD, Johns Hopkins University, 1966.

COLLINS, Randall. *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. Nova York: Academic Press, 1979.

DEROUET, Jean-Louis. *A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica*. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, Set/Out/Nov/Dez, nº21, pp 5-16, 2002.

ERIKSON, Robert e GOLDTHORPE, John H. *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies*. Oxford, Oxford University Press, 1993. GOLDTHORPE, John H. *On sociology: numbers, narratives, and the integration of*

research and theory. Nova York : Oxford Univ. Press, 2000.

GOLDTHORPE, John H. Class analysis and the reorientation of class theory. *The British Journal of Sociology*, Volume 61, Supplement 1, January 2010 , pp. 311-335(25).

GRIFFIN, P. e EDWARDS, A. C. Rates of Return to Education in Brazil: Do Labor Market Conditions Matter?. *Economics of Education Review*, vol. 12, nº 3, pp. 245-255. 1993

HIRSCH, Fred. *The Social Limits to Growth*. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.

HIRSCH, Fred. *Limites Sociais do Crescimento*. Trad.: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, ZaharEditores, 1979.

HEYNEMAN, Stephen. From the Party/State to Multi-Ethnic Democracy: Education and Social Cohesion in the Europe and Central Asia Region,” *Educational Evaluation and Policy Analysis*, “ vol. 21 No. 4 (Summer, 2000), pp. 173 – 191

HOBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos: O breve século XX 1914-1991*. São Paulo, Cia. das Letras, 1997, 2ª ed

HOUT, Michael and RAFTERY, Adrian. Maximally Mantained Inequality: Expansion, Reform and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66: 41-62, 1993.

JACKSON, Michelle. “Meritocracy, Education and Occupational Attainment: What Do Employers Really See As Merit?”. *International Sociological Association (ISA), Research Committee 28 on Social Stratification and Mobility* (<http://www.soc.duke.edu/~rc28/>). Conference Paper, Mannheim, 2001.

JACKSON, Michelle; GOLDTHORPE, John H. e MILLS, Colin. “Education, Employers and Class Mobility”. *International Sociological Association (ISA), Research Committee 28 on Social Stratification and Mobility* (<http://www.soc.duke.edu/~rc28/>). Conference Paper, Oxford, 2002.

JENCKS, Christopher. *Inequality: A Reassessment of the effect of family and Schooling in*

America. New York, Basic Books, Inc., 1972.

LAM, David. *Intergenerational educational mobility in Brazil*. Rio de Janeiro: IPEA, 1992.

MARSHALL, Alfred. *Princípios de Economia: Tratado Introdutório*. Vol. 1 (Coleção Os Economistas). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MEADOWS, Donella H.; MEADOWS, Dennis; RANDERS, Jorgen and BEHRENS III, William W. *The Limits to Growth*. New York: Universe Books, 1972.

MELO, Manuel Palacios Cunha. *Quem explica o Brasil*. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 1999.

OLSON, Mancur. *The logic of collective action : public goods and the theory of groups*. Nova York, Schocken, 1970.

PRYOR, F. L. & SCHAFFER, D. L. *Who's not working and why*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e Democracia. A Experiência da Itália Moderna*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 1996.

SHAVIT, Y. e MULLER, W. *From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford, Clarendon Press/Oxford Univ. Press, 1998.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro , v. 18, supl. p. S67-S76, 2002.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. *The American Economic Review*, v. LI, n. 1, p. 1-17, march.1961.

SEN, Amartya Kumar. *Desigualdade Reexaminada*. Trad. Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro, Record, 2001.

TAVARES JUNIOR, Fernando. *Saber fazer ou saber pensar*. Dissertação de Mestrado em Educação, Juiz de Fora, FAGED/UFJF, 2000.

TAVARES JÚNIOR, F. et all. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, p. 48-67, 2012.

THUROW, Lester C. *Generating inequality*. Nova York, Basic Books, 1975.

ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira¹

Luciana Gomes Ferreira²

RESUMO

Este artigo visa contribuir para a produção de reflexões sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica desde a implementação da Lei 11.684/08, analisando alguns dos desafios prementes nesse cenário. No primeiro momento, é apresentada uma discussão sobre o ensino de Sociologia, trazendo o histórico da disciplina e a legislação educacional pertinente. A discussão abrange, ainda, o dualismo entre bacharelado e licenciatura; uma reflexão de cunho pessoal sobre o que é ser aluno e ser professor de Sociologia; e, finalmente, uma discussão em torno do ensino de Sociologia e a formação de docentes. Finalmente, examina-se o Projeto Escola Sem Partido, atualmente em tramitação no Senado, e os desafios que potencialmente representa para o ensino de Sociologia na Educação Básica. Conclui-se que a institucionalização da Sociologia como disciplina escolar é ameaçada por iniciativas como o Projeto Escola sem Partido, pois elas criam dificuldades para o tratamento de temas básicos de estudo das Ciências Sociais, assim como para seu estudo a partir de uma perspectiva teórica crítica e desnaturalizadora.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; formação de professores; Projeto Escola sem Partido

Teaching sociology to high school students: teacher's view on contemporary challenges

Abstrac

This article intends to contribute to the reflective analysis of Sociology classes to high school students since the implementation of Law 11.684/08, investigating some crucial issues. First, we address the teaching of Sociology itself by tracing its history and presenting educational laws pertaining to it. The discussion includes the duality between bacharelado and licenciatura, bachelor's degree and teacher training diploma respectively. Moreover, we provide a personal observation on what constitutes being a Sociology student and being a Sociology teacher. We also offer an insight into the topics of teaching Sociology and training teachers. Finally, we examine "Projeto Escola Sem Partido" – a project aiming to remove political and social education from schools that is currently being considered by the Senate – and the potential challenges to teaching Sociology classes in schools. Initiatives such as this one threaten the institutionalization of Sociology as a subject to be taught at schools, since they pose a hindrance to the discussion of basic issues related to social sciences, as well as to its study through a critical perspective.

Key-words: teaching of sociology; training teacher; "Projeto Escola sem partido".

O ENSINO DE SOCIOLOGIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

A obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todas as séries do ensino médio é recente. Ela foi garantida com a aprovação da Lei 11.684/08 (BRASIL, 2008), gerando a expectativa de profissionais da área de que a disciplina se consolide definitivamente no âmbito da escolarização brasileira, tal como as demais disciplinas já plenamente

institucionalizadas, como a matemática, a língua portuguesa, a história, a química. Essa expectativa se deve, em parte, ao caráter intermitente da disciplina (HANDFAS, 2015; MORAES, 2003; SILVA, 2007) nos currículos escolares, condizente com a própria institucionalização da área de Ciências Sociais em nosso país. É possível apontar, em alguns momentos dessa história, certas correlações com os períodos democráticos ou não de nossos governos e a oferta da disciplina nos currículos.

¹ Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Bacharel em Ciências Sociais e Doutora em Educação. Contato: rafareisao@gmail.com

² Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Mestre em Sociologia com ênfase em Antropologia. Contato: luciana.ferreira@ifrj.edu.br

A Sociologia enquanto ciência tem pouco mais de cem anos de história, o que já ajuda a explicar sua baixa institucionalização, se comparada às demais áreas de conhecimento, como a própria filosofia. No Brasil, a Sociologia, desenvolvida a partir do final do século XIX, tinha como caráter propulsor a busca por identidade nacional, bem como a compreensão do seu destino, realizada por elite branca e letrada, como Sylvio Romero e Tobias Barreto, que tinham certamente contato com a Europa, sobretudo a França de Émile Durkheim (SILVA, 2007). Tânia Silva (2007), pesquisando a trajetória da Sociologia em nosso país, caracterizou cinco períodos que apresentam paralelismo com a inclusão do ensino da disciplina em nossos currículos escolares.

O primeiro momento ocorreu de meados do século XIX ao início do século XX, chamado de Pioneirismo, haja vista o papel vanguardista da Escola de Recife, que passou a realizar estudos atrelados às condições histórico-culturais de seu tempo (SILVA, 2007, p.437). Nesse período, no tocante ao ensino de Sociologia, é possível fazer referência aos pareceres de Rui Barbosa, em 1870. Embora não tenham sido votados, eles propunham substituir a disciplina Direito Natural por Sociologia em cursos preparatórios e superiores. Outra iniciativa que merece destaque é Reforma Educacional proposta por Benjamin Constant em 1890, a qual, embora não tenha sido concretizada, propunha a disciplina como obrigatória nas escolas secundárias (MORAES, 2003).

O segundo momento de institucionalização da Sociologia no país foi localizado por Silva (2007) entre o início do século XX e meados da década de 1940, intervalo no qual houve a abertura da Escola Livre de Sociologia e Política da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, da Universidade do Distrito Federal em 1935 e da Universidade do Brasil em 1939. Nesse período, o ensino de Sociologia ganhou obrigatoriedade a partir de duas reformas educacionais. A primeira, a Reforma Rocha Vaz (1925-1942), que não apenas tornou obrigatória a disciplina, como instituiu sua cobrança nos exames vestibulares; e a Reforma Francisco Campos (1931) que ratificou a obrigatoriedade da Sociologia no ensino se-

cundário (Moraes, 2003). Interessante notar que o ensino de Sociologia esteve presente em nossos currículos durante o governo do Estado Novo de Getúlio Vargas, período não democrático de nossa história.

O terceiro momento da trajetória da Sociologia no Brasil é identificado entre meados da década de 1940 até o ano de 1968, quando foi decretado o Ato Institucional nº 5 na ditadura militar. Silva (2007) destaca que nesse período a produção sociológica em nosso país sofreu um abalo, tendo em vista as perseguições políticas e o exílio de muitos intelectuais. Destacam-se, à época, dois momentos para o ensino de sociologia. O primeiro foi a implementação da Reforma Capanema (1942 –1961) – nos últimos anos do Estado Novo, passando pelos governos democráticos de Dutra (1946 a 1951), Getúlio Vargas (1951 a 1954), Juscelino Kubitschek (1956 a 1960) e Jânio Quadros em 1961 –, que excluiu a Sociologia dos currículos, aparecendo apenas nos cursos Normais como Sociologia Educacional. O segundo momento se estende de 1961 a 1971, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, a partir da qual aquela disciplina passa a ter caráter optativo nos colegiais, podendo ser geral (Sociologia) ou específica (Sociologia de...) (MORAES, 2003).

O quarto período de institucionalização da Sociologia no Brasil, identificado por Silva (2007), se estende desde o ano de 1968 até a reabertura democrática do país, no final da década de 1980. Segundo a autora, foi um período em que a produção sociológica é realizada pelos intelectuais exilados e por institutos de pesquisas dentro das universidades, que tinham como temática direta ou indireta a democracia e o regime de exceção da ditadura militar. Amaury Cesar Moraes (2003) destaca três momentos importantes no que tange ao ensino de Sociologia nesse período: o primeiro, de 1971 a 1982, quando a disciplina, optativa, passou por grandes dificuldades de implementação por uma alusão ao socialismo; o segundo marco foi o próprio ano de 1982, quando foi revogada a Lei. 7.044/71, que estabelecia a profissionalização compulsória no ensino secundário, dando abertura para as disciplinas mais científicas; e entre os anos de 1982

a 1988, quando alguns estados, como São Paulo, passaram a incluir a disciplina de Sociologia no núcleo diversificado do currículo.

Finalmente, o quinto e último período de institucionalização da Sociologia identificado por Silva (2007) cobre desde o final do século XX aos tempos atuais. Com a abertura democrática e pluralidade de movimentos sociais, novas demandas têm surgido no âmbito da sociedade civil, trazendo para o campo sociológico temas de grande relevância. No que tange o ensino de Sociologia, há a implementação de uma nova LDB (9.394/96), que em seu art.36, §1º, inciso III dispõe sobre o “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Contudo, complementou-a um parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB nº15/98) que estabelecia que esses mesmos conteúdos fossem tratados de maneira interdisciplinar nas propostas pedagógicas das escolas, deixando indefinida a questão da obrigatoriedade de inclusão das referidas disciplinas.

Assim sendo, em julho de 2006, o CNE e a CEB apresentaram novo parecer, de número 38, a respeito da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Reiterando “a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para o processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas” (CNE/CEB, 2006), o parecer mencionou a proposta apresentada em 2003 pelo mesmo Conselho, de que fosse importante revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de modo que os dois conteúdos, Filosofia e Sociologia, também já fossem incluídos como obrigatórios no currículo do ensino médio. Propuseram a alteração do §2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº3/98 e a inclusão do §3º, de modo que a obrigatoriedade dos componentes curriculares fosse finalmente estabelecida. Tendo obtido votação favorável unânime, a partir de 2006, as escolas passariam a ter um ano de prazo para incluir em suas propostas pedagógicas os conteúdos de Sociologia e Filosofia, em ao menos um dos anos do ensino médio.

Avanço subsequente em relação ao tema aconteceu no ano de 2008 com a implementação da Lei 11.684 de 02 de junho, que alterou o artigo 36 da LDB/96, inciso IV, estabelecendo que: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008). Em sequência, a disposição da Resolução nº1 de 14 de maio de 2009 orientou sobre a implementação da Lei 11.684/08, definindo que: art.2º (I) em 2009, o ensino de Sociologia e Filosofia já deveria ser garantido em ao menos um dos anos do ensino médio; (II), até o ano de 2011, as disciplinas deveriam estar presentes em todas as séries nos cursos de até 03 anos; (III) até o ano de 2012, presentes em todas as séries nos cursos de 04 anos.

Diante disso, a disciplina de Sociologia, que no histórico de sua institucionalização no nosso país esteve em caráter intermitente, ora presente em nossos currículos, ora ausente, se depara com a situação de uma obrigatoriedade de oferta. Não obstante essa obrigatoriedade seja considerada positiva e pertinente para os alcances dos objetivos do ensino médio, ela coloca em reflexão e análise os currículos dos cursos de formação de professores de Sociologia/ Ciências Sociais para a Educação Básica, e a prática docente desses profissionais. Tais professores lecionam conteúdos muitas vezes considerados desinteressantes para o alunado por não serem cobrados em exames vestibulares ou por serem transmitidos de maneira academicista, visto que predominou na formação docente a orientação bacharelesca e menos pedagógica. Isso coloca em destaque um dualismo presente na história da formação inicial em Ciências Sociais: bacharelado x licenciatura.

BACHARELADO X LICENCIATURA

Na seção anterior, a partir dos estudos de Tânia Silva (2007), pudemos identificar os cinco momentos de institucionalização da Sociologia no Brasil, de maneira mais ampla. Nesta seção, iniciamos, contudo, trazendo as contribuições de Neves (2015) para demonstrar quatro momentos que o Ensino de Sociologia atravessou(a) no Brasil. O primeiro que vai de 1891 a 1941, quando se institucionaliza enquanto disciplina no ensino

secundário. O segundo momento entre as décadas de 1942 e 1981, quando a disciplina deixa de ser obrigatória. O terceiro momento entre 1982 a 2001, quando iniciou-se um processo de reinserção gradativa nos currículos escolares. E o quarto momento, conforme visto na seção anterior, quando a disciplina se torna obrigatória, a partir de 2008.

Destaca-se, contudo, que no momento de institucionalização ocorrido nas primeiras décadas do século passado, foram estabelecidas diversas instituições de ensino e pesquisa, sobretudo na década de 1950, quando Anísio Teixeira passa a fomentar a pesquisa no Brasil (HANDFAS, MAÇAIRA, FRAGA, 2015). Deste modo, é possível depreender um ramo da pesquisa tendo proeminência em relação à docência, que, conforme destacam Sardinha, Souza e Freire (2015, p. 285) “se manteve como tradição marcada por um conjunto de práticas reguladas pelos agentes do campo, que visavam inculcar nos estudantes de Ciências Sociais certos valores e padrões que os distanciavam da seara da docência”. Assim sendo, para os autores, criou-se um *habitus* bacharelado no curso, que prepara os alunos do curso de Ciências Sociais mais com os capitais típicos de pesquisa do que com as habilidades docentes necessárias para atuar no ensino médio, que comporta especificidades para o tratamento dos temas da Sociologia.

O campo de atuação do licenciado não é percebido como um campo positivo, em função do que foi destacado acima e também em função do locus de atuação desse professor licenciado. Em sua maioria, ele está lotado em escolas públicas estaduais e/ou municipais, que já carregam inúmeros estigmas, como a precarização do trabalho docente, traduzida em baixos salários, grandes quantidades de turmas e alunos, e baixo aporte didático disponibilizado (livros, mídias, equipamentos, etc.) e, ainda, a impossibilidade, muitas vezes, de conjugar ensino e pesquisa. Em vista disso, fomenta-se mais a formação do pesquisador. Aqueles que procuram a licenciatura o fazem por uma insatisfação com o ensino de Sociologia, quando a obtiveram na escola; por considerarem um conteúdo relevante de ser tratado nas escolas e com o público do ensino mé-

dio; e pela chance de inserção no mercado de trabalho, sobretudo com a promulgação da Lei 11.684/2008 (LEAL, JANSEN, NERIS, MENEZES, & BRANDÃO, 2015).

SER ALUNO(A) E SER PROFESSOR(A) DE SOCIOLOGIA

Poder pensar o ensino de Sociologia ganha um caráter especial quando se tem a oportunidade de visitar elementos da sua formação e ainda compartilhar experiências com seus colegas de turmas, atuais professores de Sociologia. Muitos seguiram a vida acadêmica, fazendo seus cursos de mestrado e de doutorado; muitos foram diretos para a sala de aula da Educação Básica; e tantos outros conseguiram conjugar as duas coisas, mas sem pesquisar, necessariamente, a prática docente do professor de Sociologia, a adequação curricular do curso de licenciatura, a formação didática para a prática oferecida nas faculdades de Educação e/ou de Ciências Sociais.

Assumindo que o artigo admita alguns relatos de cunho mais pessoal, uma de nós, ex-aluna do curso de Ciências Sociais da UFJF, ainda no currículo 31A (tabela 01), faz isso nesta seção. Tomou-se como ponto de partida para esses relatos o questionamento oriundo não apenas, da então aluna do curso de Ciências Sociais da UFJF, mas também de seus colegas (veteranos ou “calouros”) sobre o que ensinar no ensino médio. A preocupação era latente, pois, sim, via-se, em grande parte, o magistério como uma possibilidade de se inserir no mercado de trabalho. Ainda que muitos trouxessem inúmeras inseguranças sobre “ser professor”; ser professor de Sociologia; ser professor de Sociologia em escolas públicas estaduais e/ou municipais; ser professor de Sociologia para alunos que não terão cobrado no vestibular esse conteúdo; ser professor de Sociologia em escolas com alto índices de violência; ser professor de Sociologia sem um aporte didático (afinal de contas entramos para o Plano Nacional do Livro Didático apenas em 2012); ser professor de Sociologia sem reproduzir conteúdos aprendidos como aluno de graduação em Sociologia, dentre tantos outros cenários que passavam em nossa mente. Ser professor de Sociologia tornou-se uma possibilidade real a partir de 2008, ainda que a atividade de pesquisa sempre nos seduzisse

e que, contraditoriamente, essa fosse a área com menores chances no mercado de trabalho.

O sentimento comum é o de que não saímos preparados da graduação (licenciatura e bacharelado) para o exercício do magistério, mas bem preparada para as atividades de pesquisa (no caso específico da autora/ ex-aluna do curso), pelos três anos de iniciação científica e pelas oportunidades de pesquisa de campo realizadas no Centro de Pesquisas Sociais da UFJF, que contribuíram para a realização de um mestrado e um doutorado, estes últimos na área de Educação. Entretanto, não foi no ensino de Sociologia que investiu suas pesquisas, mas na grande área à qual dediquei seu bacharelado, a Ciência Política/ Políticas Públicas Educacionais.

As poucas disciplinas cursadas na Faculdade de Educação, certamente, não foram suficientes para preparar para a docência, ainda que conseguisse dialogar com elas de maneira facilitada, haja vista a participação em projetos de iniciação científica com temáticas educacionais. Sem dúvidas, isso deu alguma vantagem, em relação aos colegas que não tiveram essa experiência, mas não o suficiente para enfrentar uma sala de aula com 40 adolescentes de ensino médio.

Assim, muitos de nós fomos para as salas de aulas lecionar Sociologia, sem muitas vezes saber por onde começar: se partiríamos pela discussão temática, pela discussão conceitual ou pela discussão teórica das Ciências Sociais. Ainda hoje, cada um de nós, sendo formado docente pela prática diária em sala de aula, encontra inúmeros desafios, que podem ser semelhantes ou diferentes a depender do perfil da escola e do alunado para o qual leciona. Evidentemente, aqueles que lecionam em instituições federais não encontram, via de regra, dificuldades estruturais, pois têm acesso a material didático e equipamentos multimídia, têm a possibilidade de conjugar ensino, pesquisa e extensão e ainda contam com a vantagem de poder dedicar-se exclusivamente àquela instituição. Por outro lado, podem concorrer em dificuldades semelhantes às dos colegas que atuam nas outras instituições públicas e particulares da rede de ensino, quando se deparam com alunos com defasagem de

aprendizagem, que não conseguem desenvolver adequadamente um raciocínio para elaborar um pensamento crítico (e muito menos transformar isso em um texto) e que não veem aplicabilidade do conteúdo (com o argumento de que este não é cobrado no vestibular), ou quando esses docentes se veem diante da dificuldade de desenvolver uma atividade basilar para a docência – a transposição didática dos conteúdos que foram aprendidos na graduação.

Assim, se a graduação não foi suficiente para nos formar docentes, e estamos nos constituindo enquanto tal pela nossa prática em sala de aula, tendemos a concordar com Nóvoa (2007), quando ele ressalta a importância de nos formarmos não pela prática, mas sim pela reflexão e análise que podemos fazer dela.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O ensino de Sociologia, conforme já apresentado na primeira seção, ganhou destaque na nossa legislação educacional quando se percebeu a possibilidade de se realizar, através dele, alguns dos objetivos educacionais para os educandos do ensino médio prescritos nessa legislação. Contudo, os estudos sobre o ensino de Sociologia, ainda que estejam crescendo em ritmo acelerado, não se configuram como uma preocupação primária de alunos ou professores das graduações em Ciências Sociais, em sua grande maioria. Segundo Anita Handfas et al. (2015) embora as pesquisas na área de ensino de Sociologia não estejam tão restritas às faculdades de Educação, estando quase em igualdade nos programas de pós-graduação em Ciências Sociais, pouco se tem questionado sobre as reais condições de ensino de Sociologia na Educação Básica.

Ainda conforme a autora, dentre as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação e em Ciências Sociais, destacam-se alguns temas em especial: I – estudos sobre a aplicabilidade da Sociologia no contexto escolar; II – pesquisas sobre o contexto-histórico mais amplo do ensino de Sociologia; III – pesquisas documentais que analisam os programas de ensino e as diretrizes curriculares, recursos didáticos e relatórios de estágios desenvolvidos pelos

alunos licenciandos.

Sayonara Leal *et al.* (2015), refletindo sobre a formação de professores de Sociologia no Distrito Federal, identificou alguns problemas nessa formação que, de certo modo, podem ser generalizados. Entre os problemas identificados, destacam-se a falta de integração entre Departamento de Ciências Sociais, Faculdade de Educação, Secretaria de Educação e escolas públicas e privadas, ou seja, entre as esferas que formam a arquitetura institucional para o ensino de Sociologia; a dificuldade para início dos estágios; a falta de informação sobre a carreira docente; as poucas disciplinas específicas para a licenciatura oferecidas pelo Departamento de Ciências Sociais, e podemos incluir aqui, nas faculdades de Educação; a pouca prática de ensino e as escassas oportunidades de planejamento de aulas, já que na maioria das vezes o graduando passa a maior parte do estágio observando, com a oportunidade de atuar uma única vez (momento em que é avaliado pelo professor regente da turma); e, dentre outros pontos, a dificuldade de relacionar a disciplina com o cotidiano do aluno, que entendemos ser a dificuldade de realizar a transposição didática dos conteúdos densamente teóricos da graduação.

Formar adequadamente os professores de Sociologia vai além de uma preocupação institucional, mas se insere num cenário mais amplo de formação de professores, enquanto uma política de Estado, que visa garantir um direito social de crianças e adolescentes: a educação de qualidade. Conforme destaca Cláudio Rocha (2015, p. 95): “Entendemos que a promoção da aprendizagem profissional aparece com um desafio de primeira ordem no início do século XXI. No campo de formação docente, este imperativo é atravessado por reclamos em torno da articulação teoria e prática”. É nesse panorama que em junho de 2010 foi decretado o Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito da CAPES. Os objetivos do PIBID³ corroboram diretamente para resolução de problemas enfrentados na formação docente, já que visa:

- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e a educação básica;
- Inserir os licenciando no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A articulação entre a teoria e a prática necessárias à formação dos docentes é essencial para atender os objetivos presentes em toda uma organização curricular do conteúdo de sociologia no Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Sociologia para o Ensino Médio (PCNEM), no Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC-MG, considerando a localização da UFJF e a origem da maior parte do seu público estudantil) e, por fim, nas discussões recentes da Base Nacional Comum Curricular do Ministério da Educação. Todos, sem exceção, falam do desenvolvimento de uma prática articulada com a teoria, mas não academicista, de maneira que o conteúdo de Sociologia se torne interessante para o aluno do ensino médio e que não seja passado de maneira simples. Ou seja, que cumpra seu papel de compartilhar teorias e conceitos científicos com fins de praticar o estranhamento e a desnaturalização.

Interessante ressaltar que, conforme a apresentação dos objetivos da Base Nacional Comum Curricular⁴, ela tem um papel importante na formação de professores. Além de garantir conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e aprimoramento durante sua trajetória, ela pode orientar a construção do currículo e do projeto político pedagógico da escola e contribuir na definição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento,

bem como das políticas de avaliação. A Base objetiva, ainda, atualizar os processos de produção de material didático (o que para a área de sociologia é fundamental) e colaborar para a discussão da política de formação inicial e continuada de professores.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

Conforme visto nas seções anteriores, os desafios postos ao desenvolvimento do ensino de Sociologia na Educação Básica em nosso país estão associados a diversos fatores. A trajetória das Ciências Sociais no Brasil é marcada por uma dualidade entre bacharelado e licenciatura, com a desvalorização desta frente àquela. Tampouco a Sociologia conseguiu consolidar historicamente sua inserção nos currículos da Educação Básica, apresentando uma presença intermitente nesse segmento. Consequentemente, a constituição da Sociologia como ciência avançou mais intensamente que a Sociologia como disciplina escolar, acarretando em comparativamente menos reflexões, estudos e pesquisas sobre o ensino de Sociologia nos níveis mais básicos de formação humana (SILVA, 2005).

A reintrodução da Sociologia em todas as séries do ensino médio advinda com a aprovação da Lei 11.684/08 foi acompanhada pelo incremento da produção acadêmica sobre a Sociologia como disciplina escolar, assim como da produção de materiais didáticos e da promoção de eventos especializados sobre a temática. Contudo, a recente ascensão de propostas de leis que visam combater uma suposta doutrinação política e ideológica do ensino escolar representa uma potencial ameaça ao desenvolvimento de um processo educacional autônomo e que contribua para a formação de cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas – ou seja, cerceia o pleno exercício do valor da Sociologia no currículo do ensino médio conforme reconhecido pelo Parecer n. 38/2006 do CNE e CEB.

Aquelas propostas de lei têm provocado diversas críticas de educadores e segmentos da sociedade civil. No mês de julho do presente ano, profissionais da educação se organizaram para expressar suas preocupações frente a tais projetos. Em São Paulo, 20 colégios particulares tradicionais se manifestaram publicamente contra essas iniciativas, por considerá-las impeditivas ao trabalho pedagógico⁵. No dia 13 de julho deste ano, houve o lançamento da Frente Nacional contra o Projeto⁶ Escola sem Partido no Rio de Janeiro, em evento no qual debateram-se os prejuízos para a educação brasileira representados pelo Projeto Escola sem Partido⁷.

O que verdadeiramente está acontecendo é que o conceito de ‘gênero’ está sendo utilizado para promover uma revolução cultural sexual de orientação neo-marxista com o objetivo de extinguir da textura social a instituição familiar. (...) Se esta submissão [do feminino ao masculino através da família] é consequência da biologia, não há nada a que se fazer. Mas se ela é uma construção social, ou um gênero, então, a longo prazo, ela poderá ser modificada até chegar-se à uma (sic) completa igualdade onde não haverá mais possibilidade de opressão de gênero, mas também onde não haverá mais famílias, tanto as heterossexuais como demais famílias alternativas. Neste contexto a educação caberia como uma tarefa exclusiva do Estado, e não existiria (sic) mais traços diferenciais entre o masculino e o feminino. Em um mundo de genuína igualdade, segundo esta concepção, todos teriam que ser educados como bissexuais e a masculinidade e a feminilidade deixariam de ser naturais. (FERREIRA, 2015, p. 17).

A crítica à dita “ideologia de gênero” na educação expressa, de fato, uma tentativa de proibir que se ensinem conteúdos e conceitos concernentes aos estudos de gênero e sexualidade – campo de estudos construído em sólidas bases acadêmicas e cujas pesquisas possuem reconhecimento da comunidade científica nacional e internacional. O parágrafo do PLS 193/16 reproduzido anteriormente expõe uma proposição que visa impedir a abordagem de temas referentes a gênero e orientação sexual nas escolas, sob alegação de que estes podem destoar dos valores religiosos e

⁵ Conforme informação contida na matéria disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/07/10/educadores-reagem-a-projeto-escola-sem-partido.htm> Acesso em 19 jul. 2016.

⁶ Utiliza-se neste texto a referência à proposta como “Projeto” por se tratar de um Projeto de Lei submetido ao Parlamento. Reconhece-se também sua inscrição como “Programa”, mantido em algumas referências.

⁷ Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8228> Acesso em 19 jul. 2016.

³ Fonte: disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>

⁴ Fonte: Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>

morais dos alunos e de seus responsáveis. Logo, sob o pretexto de garantir uma suposta neutralidade nas instituições de ensino, o Projeto Escola sem Partido instaura a possibilidade de cercear a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, assim como coibir potencialmente o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas – direitos garantidos pelo artigo 206 da Constituição Federal.

Esse fenômeno evidencia como propostas de “desideologizar” a educação, como o PLS 193/16, podem atuar, de fato, para coibir a prática docente. Sob a alegação de promoção de interesses, concepções e opiniões próprias do professor, assim como defendendo que questões morais não devem ser estudadas em disciplinas obrigatórias⁸, determinados conteúdos e / ou perspectivas teóricas podem ser excluídos de planos de educação, currículos ou materiais didáticos e sua abordagem por docentes, reprimida. Tais iniciativas representam, por conseguinte, uma ameaça ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e à liberdade de aprender e ensinar previstas na LDB.

A própria institucionalização da Sociologia, processo examinado no presente texto, também se vê ameaçada por iniciativas como o PLS 193/16. Eles criam dificuldades para o tratamento de temas básicos de estudo das Ciências Sociais, assim como para seu estudo a partir de uma perspectiva teórica crítica e desnaturalizadora – a qual pode ser julgada como “doutrinadora”. Contrapõem-se, inclusive, ao que está previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular Sociologia no ensino médio, o qual teria o papel de “praticar o estranhamento e a desnaturalização, fazendo do senso comum, da intolerância, dos preconceitos, dos estereótipos e dos estigmas objetos privilegiados de sua leitura crítica”⁹. A defesa de não apresentar conteúdos ou abordagens que supostamente ferem valores morais é uma proposição ambígua, que pode levar a exclusão de conteúdos científicos e desnaturalizadores com base nos valores de quem o julga.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº 38 de 07 de julho de 2006*. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio. Recuperado em 30 abril, 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução nº 15 de 01 de junho de 1998*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Recuperado em 30 abril, 2016, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf

BRASIL. *Lei 11684 de 02 de junho de 2008*. Altera o art.36 da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

BRASIL. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 17 março, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. MEC. SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. 2013. Recuperado em 30 abril, 2016, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192

BRASIL. MEC. SEB. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Volume 03. 2006. Recuperado em 30 abril, 2016, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf

BRASIL. MEC. SEB. *Base Nacional Comum Curricular*. Documento preliminar. 2016. Recuperado em 30 abril, 2016, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

BRASIL. MEC. SEB. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. 2010. Recuperado em 30 abril, 2016, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

FERREIRA, I. L. (2015). Requerimento de informação nº 565/2015, de 20 de maio de 2015. Requer ao Ministro de Estado da Educação Saúde informações sobre o Documento Final do CONAE – 2014,

assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação, como passo na articulação da educação nacional como política de Estado, no qual define, contrariamente ao que foi estabelecido durante a votação do PNE nesta casa, a ideologia de gênero como diretriz obrigatória para o PNE, o planejamento e as políticas educacionais no Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados. Recuperado em 03 de fevereiro, 2016, de: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1337320.pdf>

HANDFAS, A., & MAÇAIRA, J. P. (2015). Um balanço do campo. In: Handfas, A., Maçaira, J. P., & Fraga, A. B. (org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções* (pp. 25-48). 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras.

HANDFAS, A., MAÇAIRA, J. P., & FRAGA, A. B. (org.) (2015). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras.

LEAL, S., JANSEN, V., NERIS, K., MENEZES, F., & BRANDÃO, A. C. L. (2015). Saberes docentes para o ensino de sociologia nas escolas do Distrito Federal: reflexões sobre a formação dos licenciandos em Ciências Sociais da Universidade de Brasília. In: Handfas, A., Maçaira, J. P., & Fraga, A. B. (org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções* (pp. 49-66). 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras.

MALTA, M. (2016). Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília: Senado Federal. Recuperado em 19 julho, 2016, de: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getTexto.asp?t=192255&c=PDF&tp=1>

MINAS GERAIS. SEE (n.d.) *Currículo Básico Comum – Sociologia* (Ensino Médio). Recuperado em 30 abril, 2016, de: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B759CF1BC-DE72-4C1E-934E-9179D96BAADB%7D_PC%20SOCIOLOGIA%202008_reviz2010-07-15.pdf

MORAES, A. C. (2003). Licenciatura em Ciências Sociais e o ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo social*, 15(1), 05-20. Recuperado em 20 março, 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001

NEVES, A. B. M. (2015). Sociologia no ensino médio: com que “roupa” ela vai? In: Handfas, A., Maçaira, J. P., & Fraga, A. B. (org.). *Conhecimento escolar*

e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções (pp. 87-100). 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras.

NOVOA, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Palestra ministrada no Sindicato dos professores de São Paulo (SINPRO-SP), São Paulo, SP, Brasil. Recuperado em 05 maio, 2016, de http://www.sinpro.org.br/arquivos/novoalivreto_novoa.pdf

ROCHA, C. C. T. (2015). *Saberes da Docência Aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia*. Jundiaí: Paco Editorial.

SARDINHA, A.C.S., Sousa, M.P., & Freire, T. P. (2015) Formação de habitus docente em ciências sociais na UFMA. In: Handfas, A., Maçaira, J. P., & Fraga, A. B. (org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções* (pp. 281-294). 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras.

SENADO. Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016, que dispõe sobre Incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”.

SILVA, I. F. (2005). *A Imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes (experiências e práticas de ensino)*. Simpósio Estadual de Sociologia, Secretaria de Estado de Educação do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

SILVA, I. F. (2007). A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Revista Cronos*, 8(2), 403-427. Recuperado em 05 abril, 2016, de <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844>

SILVA, T. E. M. (2007). Trajetórias da Sociologia Brasileira: considerações históricas. *Revista Cronos*, 8(2), 429-449. Recuperado em 05 abril, 2016, de: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1849>

SOUZA, D., REGHIN, M. S., & GOMES, A.F. (2015) A formação de professoras de Sociologia: o debate sobre os modelos formativos e algumas hipóteses de pesquisa. In: Handfas, A., Maçaira, J. P., & Fraga, A. B. (org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. 1 ed. – Rio de

⁸ Conforme um dos objetivos expostos pelo movimento Escola sem Partido em seu site. Disponível em: <http://escolasempartido.org/objetivos> Acesso em 17 jul. 2016.

⁹ http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_CIH&tipoEnsino=TE_EM

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO GT ENSINO DE SOCIOLOGIA NA SBS

Amurabi Oliveira¹

RESUMO

O retorno da Sociologia ao currículo do Ensino Médio no Brasil tem fomentado o incremento da produção acadêmica nesse campo, o que pode ser atestado pelo crescente número de pesquisas na pós-graduação sobre este tema. Outro importante fator para compreendermos a apropriação do ensino como objeto de investigação da Sociologia brasileira, diz respeito aos espaços institucionais de divulgação do conhecimento científico, nesta direção. Neste sentido, proponho-me a realizar um balanço do Grupo de Trabalho “Ensino de Sociologia”, que vem funcionando junto aos Congressos Brasileiro de Sociologia (SBS) desde 2005, enfocando as principais temáticas exploradas e o perfil dos autores dos trabalhos apresentados.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Educação Básica; Sociedade Brasileira de Sociologia.

The Teaching Sociology in Basic Education in Brazil: an analysis of the WG “Teaching Sociology” BSS production

Abstrac

The return of sociology into the curriculum of high school in Brazil has fostered the growth of academic research in this field, which can be attested by the increasing number of research at post-graduate courses on this topic. Another important factor to understand the appropriation of teaching as an object of research of Brazilian sociology, involves the institutional spaces for the dissemination of scientific knowledge. In this direction, I propose to make an assessment of the Working Group “Teaching Sociology”, which comes working in the Brazilian Sociology Congress (BSS) since 2005, focusing on the main themes explored and the profile of the authors of the papers presented.

Key-words: Teaching Sociology; Basic Education; Brazilian Society of Sociology

INTRODUÇÃO

Apesar de a Sociologia no Brasil ter sido introduzida primeiro na Educação Básica, e só posteriormente terem sido criados os cursos de graduação em Ciências Sociais¹, é fato que a discussão em torno do seu ensino ainda é algo marginal dentro da Sociologia brasileira. O que se mostra como um reflexo, em alguma medida, do pouco interesse dos sociólogos pela Educação como objeto de investigação (GOUVEIA, 1989), tal desinteresse se aprofundou com a Reforma Universitária de 1968, e o advento das Faculdades de Educação, implicando um distanciamento entre o debate educacional e o das Ciências Sociais (CUNHA, 1992; SILVA, 2002; COSTA, SILVA, 2003; OLIVEIRA, SILVA, 2014).

Há uma tendência desde os anos de 1980 de

retomada desse campo, todavia, mesmo quando os sociólogos têm se voltado para o debate educacional eles têm privilegiado a discussão em torno do Ensino Superior, ao passo que as investigações em torno da Educação Básica têm ficado mais a cargo das Faculdades de Educação (MARTINS, WEBER, 2010).

É interessante notar que o processo de reaproximação dos sociólogos com a Educação, como objeto de investigação, se deu movido, dentre outros fatores, pela percepção da Educação como fator relevante para a redemocratização do País, e dos professores como agentes centrais nesse processo (WEBER, 1996). Este fenômeno poderia indicar uma convergência com o discurso assumido sobre o Ensino de Sociologia no seu processo paulatino de reintrodução no Ensino Médio a partir dos anos de 1980, especialmente a

¹Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando em seu Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Pesquisador do CNPq. email: amurabi_cs@hotmail.com

partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (lei nº 9.394/96), que indicou que os alunos egressos do Ensino Médio deveriam possuir conhecimentos de Sociologia e Filosofia para o exercício da cidadania. Todavia, esses dois movimentos de deram de forma concomitante, porém de maneira não articulada.

É inegável, em todo o caso, o fôlego que tem ganhado a discussão em torno do Ensino de Sociologia nos últimos anos, especialmente após o Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) nº 38/06 e da Lei nº 11.684/08, que reintroduziram a Sociologia em todas as séries do Ensino Médio. Isso pode ser atestado pelo incremento do número de pesquisas realizadas na Pós-Graduação (HANDFAS, 2011; CAREGNATO, CORDEIRO, 2014; HANDFAS, MAÇAIRA, 2014; OLIVEIRA, 2015), bem como do incremento da produção acadêmica através de dossiês e coletâneas (ERAS, 2014), e ainda o crescimento do número de grupos de pesquisa nessa seara (NEUHOLD, 2014).

Os Congressos Brasileiros de Sociologia², portanto, mostram-se como um importante espaço para divulgação e discussão das pesquisas desenvolvidas nesse campo, tanto as concluídas como as em curso. Nesse artigo, proponho-me a realizar um balanço da produção do Grupo de Trabalho (GT) Ensino de Sociologia, cujas atividades vêm ocorrendo de forma regular desde o ano de 2005. Para a realização desse balanço enfocarei os seguintes aspectos: a) principais temáticas exploradas no GT; b) perfil dos participantes³.

Pretendo ao final desse artigo indicar algumas perspectivas que podem ser vislumbradas para esse campo, porém, para uma melhor compreensão dessa discussão por parte do leitor, realizarei inicialmente uma breve contextualização acerca do Ensino de Sociologia e da pesquisa acadêmica

nesse campo.

É necessário esclarecer desde já o recorte realizado, pois a escolha levou em consideração o fato de que apesar da existência de eventos de caráter regional e local, e mesmo de alguns nacionais que têm aberto espaço para a discussão sobre o Ensino de Ciências Sociais, é o GT “Ensino de Sociologia” da SBS que tem agregado as principais discussões no campo nos últimos dez anos⁴. O mesmo evento possui ainda espaços institucionais para a discussão acadêmica como mesas redondas e fóruns temáticos, porém tais atividades são relativamente descontínuas, além de não possuírem espaços para uma participação de uma ampla gama de pesquisadores.

A escolha de analisar este GT em específico se deve, portanto, à centralidade que ele ocupa na discussão acadêmica sobre o tema, bem como à continuidade de suas atividades que possibilita uma mais clara percepção do processo de maturação intelectual desse debate, o que não significa que haja aqui uma compreensão de que ele constitui um espaço mais relevante do que os fóruns, seminários e colóquios realizados de forma pontual sobre a temática.

Para a realização desse trabalho realizei o levantamento de todos 155 trabalhos indicados na programação do GT “Ensino de Sociologia” desde sua fundação em 2005, abarcando o período de 2005 a 2015, bem como do currículo de seus 182 autores. Todos os trabalhos publicados foram lidos na íntegra para que se pudesse classificá-los, e para a análise do perfil dos pesquisadores foi utilizada a plataforma Lattes, considerando-se as informações referentes à atuação e formação do pesquisador no momento em que apresentou seu *paper* no referido GT. Para a análise dos dados utilizarei como referência tanto os trabalhos de Bourdieu (1996, 2008, 2011), quanto a literatura que tem debatido sobre o Ensino de Sociologia no Brasil.

A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como já indiquei, a Sociologia surgiu primeiro na Educação Básica, por meio das reformas Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931), ainda que tenha havido a experiência pontual no Atheneu Sergipense em Aracaju ainda na última década do século XIX (OLIVEIRA, 2013b). Nesse momento essa disciplina voltava-se nesse momento para a formação das elites (GUELF, 2001), dado que estava voltada para as últimas séries da Educação Básica e para os exames preparatórios para o Ensino Superior, além da formação de professores por meio das Escolas Normais.

Meucci (2011) nos indica a relevância da Sociologia nesse momento – entre as décadas de 1920 e 1940 – para o processo de rotinização do conhecimento sociológico, que se substanciou principalmente por meio da produção de manuais, elaborados inicialmente, via de regra, por autores autodidatas no campo da Sociologia. É nesse momento que ocorreu o período áureo da Sociologia nas escolas, o que foi interrompido com a Reforma Capanema em 1942⁵, quando a Sociologia é retirada dos currículos escolares, iniciando um processo que lhe atribui sua marca mais substantiva no currículo escolar: a intermitência.

Apesar disso, a discussão acadêmica sobre o Ensino é mantida, como pode ser observado por meio da tese de Livre-Docência de Costa Pinto, defendida na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNF/UB), que teve como tema “O Ensino da Sociologia na Escola Secundária”, bem como do *Symposium* sobre o Ensino da Sociologia e Etnologia, promovido em

1949 pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo⁶. Entretanto, os novos padrões científicos instaurados com a emergência dos cursos superiores de Ciências Sociais, implicaram uma ressignificação sobre a Sociologia que se desenvolveu nas escolas no período anterior, já que essa corresponderia a uma fase pré-científica da disciplina⁷. Como nos indica Sarandy (2004, p. 47):

Em síntese, poderíamos afirmar que a ciência social do pós-30 compreendeu o pensamento social e político anterior como enciclopédico e o caracterizou como a fase pré-científica da disciplina – o que relegou sua produção a algo de menor importância em comparação com o novo período, da pesquisa científica moderna instalada em um sistema universitário; ainda assim – e no afã de revelar a relevância, urgência mesmo, do conhecimento sociológico –, os cientistas sociais da época se debruçaram sobre a questão da educação – e do próprio ensino de sua disciplina no secundário –, algo posteriormente abandonado quando da realização da meta mais ambicionada, a consolidação do campo na academia e seu reconhecimento enquanto ciência instituída nos modernos quadros da divisão disciplinar.

Nessa direção, Silva *et al* (2010) apontam para o decréscimo da produção acadêmica difundida por meio de periódicos especializados sobre Ensino de Sociologia, especialmente a partir dos anos de 1960, o que estaria atrelado ao fato de que a Sociologia teria passado a perceber o ensino na escola não mais como a principal instância de legitimação dessa ciência, dada a crescente presença das pesquisas na graduação e pós-graduação, de tal modo que “(...) a partir dos anos 1960, os esforços dos agentes das Ciências Sociais concentraram-se mais nos campos científico e acadêmico.” (p. 69).

É ainda significativa nesse período a confe-

⁵ Esta retirada dos currículos escolares tem sido interpretada por alguns pesquisadores como um ato movido por razões “ideológicas”, devido ao caráter “subversivo” da Sociologia. Entretanto é válido ressaltar por um lado que havia uma indefinição do lugar da Sociologia no currículo escolar, por outro, que a Sociologia nesse período apresentava também um caráter conservador, o que nos leva a questionar tal perspectiva (MORAES, 2011). Não me proponho aqui a realizar uma revisão detalhada do histórico da Sociologia no Ensino Médio, para uma melhor análise desse aspecto vide os trabalhos de Santos (2004) e Oliveira (2013b).

⁶ Parte das palestras pronunciadas, que foi realizada por autores como Antônio Cândido, Donald Pierson dentre outros, foi publicada em “Sociologia, Revista Didática e Científica”, ano XI número 3, ainda em 1949.

⁷ No âmbito do Pensamento Social Brasileiro tem-se problematizado profundamente tal periodização, que aponta como pré-científica a fase da sociologia na qual as pesquisas foram desenvolvidas por profissionais que não possuíam formação acadêmica formal nas Ciências Sociais. Como os primeiros cursos de Ciências Sociais surgiram apenas a partir da década de 1930, isso significa que só nas décadas seguintes teríamos a produção de uma “sociologia científica”, assentada no rigor dos referenciais teóricos e metodológicos dessa ciência (FERNANDES, 1980).

² Congressos organizados pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

³ É importante frisar que os referenciais metodológicos, teóricos e conceituais dos trabalhos analisados aqui são demasiadamente dispersos, de tal modo que a abordagem selecionada visa levantar algumas questões que possibilitem um mapeamento do GT, um estado da arte preliminar, cujas questões apontadas podem ser aprofundadas em estudos posteriores.

⁴ Como indica o trabalho de Röwer (2016), antes da existência do GT de Ensino de Sociologia ocorreu a apresentação de alguns poucos trabalhos acerca dessa temática em outros GTs nesse mesmo evento.

rência pronunciada por Florestan Fernandes durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954. Seu trabalho intitulava-se “O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira”. Todavia, ainda que esse texto tenha se tornado seminal, permanecendo como uma importante referência na discussão sobre o ensino de Sociologia no Brasil, é importante frisar que o próprio Florestan nunca se considerou um especialista em educação (FERNANDES, 1989), e que muitas reflexões que ele desenvolveu sobre essa seara possuem um caráter “para-sociológico”, não se baseando em pesquisas empíricas (FERNANDES, 1966), estando vinculadas a sua compreensão acerca da relação entre desenvolvimento, democratização e educação. Costa (2011, p. 54) chama a atenção para o fato de que “A comunicação de Florestan Fernandes ao I Congresso Brasileiro de Sociologia, que versava sobre a necessidade do ensino da sociologia na escola média brasileira, não representa a opinião isolada de alguém que gostaria de ver introduzida a referida disciplina no currículo de ensino médio.”

Florestan problematizava as possibilidades de se pensar o Ensino de Sociologia na Escola Secundária (Ensino Médio na nomenclatura atual), de tal modo que sua fala não pode ser interpretada apenas como uma afirmativa acerca da pertinência dessa ciência na escola, mas sim como uma análise mais ampla em torno das possibilidades deste ensino contribuir para a consolidação do projeto democrático. Não à toa, ao final do texto ele lança as seguintes questões:

- 1) Quais são as funções que o ensino de sociologia pode preencher na formação da personalidade e que razões de ordem geral aconselham a inclusão da matéria no currículo do ensino de grau médio?
- 2) A que concepção deveria se subordinar o ensino da sociologia nos diversos graus de ensino, inclusive no secundário? A definição clara da concepção apresenta a maior importância teórica e prática, pois dela depende a relação a ser estabelecida entre meios e fins na educação.
- 3) Porque se deve desejar a introdução da sociologia no ensino secundário brasileiro: a) por causa das exigências dos cursos universitários, acessíveis atualmente, que pressupõem conhecimentos prévios da matéria? b) porque é preciso criar condições plásticas de formação da personalidade e de preparação para a

vida na sociedade brasileira?

- 4) Quais são as funções que o ensino da sociologia está em condições de preencher atualmente na escola secundária brasileira e, em particular, em que sentido poderá contribuir para alterar o sistema educacional brasileiro, de modo a fazer com que a educação se torne um “instrumento consciente de progresso social” nos diferentes meios sociais em que se integra no Brasil?
- 5) Quais são as alterações de origem pedagógica, que seriam aconselháveis, tendo-se em vista as condições de integração estrutural e de funcionamento da escola secundária brasileira, para que o ensino da sociologia possa preencher as funções assinaladas?
- 6) Quanto ao alcance das inovações, com fundamento sociológico: a) o ginásio comportaria ou não uma disciplina com o nome de “*Elementos de Ciências Sociais*”; onde deveria ser localizada tal disciplina; e qual seria seu conteúdo ideal?; b) o colégio deveria voltar a possuir uma estrutura mais flexível, na qual se introduzisse, convenientemente, o ensino especial de matérias como a psicologia, a economia e a sociologia, ou seria aconselhável manter uma disciplina unificada, como um curso mais adiantado de “*Ciências Sociais*”. (FERNANDES, 1980 p. 105-106).

A longa citação se justifica na medida em que Florestan se preocupou em nos lançar uma série de questões ainda não respondidas, e creio que é importante frisar que o esforço acadêmico nessa direção ainda que crescente, continua insuficiente diante da amplitude da problemática posta.

Após um longo ostracismo dos currículos escolares – o que foi aprofundado com a Reforma Passarinho (1971), que propunha a profissionalização compulsória do Ensino Médio, no qual podemos apenas encontrar alguns conhecimentos de Sociologia regionalizados por meio de disciplinas escolares como os Estudos Sociais (SILVA, 2007) – a Sociologia voltou a figurar de forma pontual e desarticulada em algumas unidades da federação a partir dos anos de 1980. Este movimento que ganhou fôlego com a promulgação da LDB em 1996, pois, como já havia dito, essa lei afirmava ser fundamental que os egressos do Ensino Médio possuíssem conhecimentos de Sociologia (e Filosofia), o que é amadurecido com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias em 2006⁸, e mais recentemente com a presença da Sociologia na Base Nacional Co-

mun Curricular (BNCC). Todas essas mudanças institucionais convergem para uma consolidação definitiva a partir da lei nº 11.684/08⁹.

É na esteira desses acontecimentos que emerge a discussão sobre o Ensino nos congressos da Sociedade Brasileira de Sociologia. Passemos, portanto ao exame da produção do GT “Ensino de Sociologia” considerando suas edições nos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015.

Breve Contextualização do GT “Ensino de Sociologia”

Nos últimos anos temos observado um incremento significativo do número de Programas de Pós-Graduação em Sociologia, todavia, dentre as mais de 90 linhas de pesquisa contabilizadas nestes, apenas 4 se vinculam à Educação (LIMA, CORTES, 2013)¹⁰, de tal modo que isso se reflete na dinâmica dos congressos da SBS, dado que eles podem ser considerados como uma vitrine das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nesses espaços.

O GT “Educação e Sociedade”, homônimo com relação ao GT da ANPOCS, é o primeiro espaço que surge neste evento voltado exclusivamente para a discussão educacional. Nogueira e Costa (2009, p. 228) ao realizarem um balanço desse GT, considerando o interstício entre os anos de 2003 a 2009, apontam para o fato de que “Nas três edições sob nossa organização quase todos os trabalhos submetidos e aprovados são provenientes de faculdades e programas de pós-graduação em educação.”, ainda que haja uma tendência recente a mudança nesse quadro, que se apresenta ainda de forma discreta.

8 Em 1999 ocorre a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política, o que deve ser reconhecido também como um avanço institucional, entretanto, esse documento possui profundas contradições, especialmente no que diz respeito ao fato de assumir uma dimensão claramente disciplinar sobre o Ensino da Sociologia, o que relaciona às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio publicadas em 1998, que previam o tratamento interdisciplinar da Sociologia na escola, o que não se efetivou na prática. A publicação de 2006 abarca as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, abordadas de forma disciplinar.

9 Houve uma tentativa em 2001 de reintrodução da Sociologia em nível nacional, porém, o projeto de lei após a aprovação no congresso foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Para uma melhor análise da questão vide o trabalho de Carvalho (2004).

10 Em levantamento realizado cerca de 20 anos antes Weber (1992) apontara para o fato de que apenas 4 Programas de Pós-Graduação em Educação possuíam linhas de pesquisa vinculadas à Educação, de tal modo que podemos observar um cenário praticamente inalterado, ou mesmo uma perda de espaço, já que houve um aumento no número de programas nessas duas décadas podemos considerar que ocorreu uma redução em termos proporcionais do número de programas voltados para essa discussão

Esta questão mostra-se interessante, ao apontar uma tendência convergente com os balanços bibliográficos realizados acerca do crescente interesse dos sociólogos pela questão educacional (NEVES, 2002; MARTINS, WEBER, 2010), entretanto, a principal marca desse debate é a discussão sobre a relação entre a Educação e as Desigualdades Sociais, que tem norteadado a Sociologia da Educação (FORQUIN, 1995), especialmente no Brasil (OLIVEIRA, 2013c).

O fato é que as mudanças institucionais, propulsadas pela introdução pontual da disciplina em diversos estados do País, e pelo movimento capitaneado principalmente pelas associações profissionais – ao menos inicialmente – em torno do retorno da Sociologia ao currículo escolar, levaram à elaboração de um cenário não apenas propício para a formulação de pesquisas sobre esse tema, mas que demandava espaço para a divulgação de tais investigações. Moraes, em entrevista recente, realizou uma síntese do histórico do GT:

Dado o crescimento da importância da questão do ensino de sociologia no interior da SBS, e a emergência de um grupo de professores universitários e aparecimento de pesquisas sobre o tema, mas particularmente pelo acompanhamento constante dessa questão pelos professores Tom Dwyer e Heloisa Martins, então presidente e vice-presidente da SBS, foi proposta a criação do GT e eu fui convidado para coordenar o grupo; na sua primeira edição, em belo Horizonte, 2005, na UFMG, dividi formalmente a coordenação com um professor das Ciências Sociais da UFMG, mas esse professor só apareceu no início dos trabalhos e não apareceu mais. Coordenei então as duas sessões, que se chamavam “experiências de ensino”; somente em 2007, UFPE/Recife, recebeu o nome de GT- Ensino de sociologia, repetindo-se em 2009 e 2011, sob minha coordenação. Nesses anos, eu tomei a iniciativa

de propor o GT, o que foi aprovado pelas comissões organizadoras dos congressos da SBS. Desde o começo, desde Belo Horizonte, mas principalmente em Recife, percebemos que havia uma demanda represada para a discussão do tema ensino de sociologia, nas mais diversas variações: história da disciplina, livro didático, recursos didáticos, ensino superior, pós-graduação, propostas curriculares, etc.. Desde o começo as salas do GT – Ensino de Sociologia sempre estava lotada, em Recife, por exemplo, tivemos de sair de uma sala de aula e fomos para um auditório, que também lotou. O mesmo aconteceu no Rio de Janeiro e em Curitiba. (OLIVEIRA, 2014b, p. 262-263).

Outra questão que Moraes destaca nessa mesma entrevista é o fato de que, devido ao foco do GT, voltado para pesquisadores e pós-graduandos, os professores acabavam por “ficar de fora”, e estes seriam os principais interessados nas discussões, tal questão teria sido o mote para o advento do Encontro Nacional para Sociologia na Educação Básica – ENESEB.

É válido lembrar que dentro das normas para a apresentação oral junto aos GT da SBS é necessário que o autor principal possua a titulação mínima de mestre, o que constitui a exceção dentre os professores da Educação Básica. Todavia, os coautores não necessitam possuir tal formação, logo, é comum que entre os apresentadores haja professores em formação, o que tem sido mais recorrentes nas últimas edições.

Acredito que outro fator importante a ser considerado encontra-se fora das normas de exposição dos trabalhos, uma vez que a participação e publicação em congressos acadêmicos tendencialmente não é algo estimulado pelas Secretarias de Educação, não sendo contabilizado no processo de progressão funcional dos docentes da Educação Básica, o que, no meu entender, é um empecilho maior que as normas do Congresso, remetendo às condições de trabalho docente de forma mais ampla.

Em 2005 o GT foi coordenado por Amaury

11 Por cenário consolidado em termos institucionais compreendo aqui a garantia por meio da legislação educacional da presença obrigatória da Sociologia em todas as séries do Ensino Médio em nível nacional, em minha interpretação o advento desse cenário a partir de 2008 tem uma relação direta no incremento da produção apresentada no GT aqui analisado, porém devido aos limites desse trabalho não irei aprofundar aqui a relação entre esses dois fenômenos. Frisa-se ainda que o decréscimo no número de trabalhos entre a edição de 2013 e 2015 pode ser justificada em grande medida pela diminuição nos financiamentos dos Programas de Pós-Graduação, bem como pelos limites em termos de espaço físico que poderia ter impossibilitado a existência de sessões paralelas do GT, como ocorrera em 2013.

Cesar de Moraes (USP) e Francisco Coelho dos Santos (UFMG), em 2007 e 2009 apenas pelo primeiro, em 2001 por Moares e Anita Handfas (UFRJ), e em 2013 e 2015 por esta última e Ileizi Silva (UEL), contando com um crescente número de trabalhos apresentados. Consultando os anais dos Congressos anteriores encontramos os seguintes números de trabalhos apresentados nas últimas edições: nove (2005), dezenove (2007), vinte e três (2009), vinte e sete (2011), quarenta e quatro (2013) e trinta e três (2015). O crescimento da produção mostra-se evidente, e acompanha, em grande medida, as mudanças institucionais ocorridas, pois, na primeira edição do GT a Sociologia ainda não era obrigatória no Ensino Médio, na segunda já havia sido emitido o Parecer do CNE, porém, só a partir da terceira edição é que já tínhamos um cenário consolidado em termos institucionais na Educação Básica após o advento da lei nº 11.684/08¹¹.

Sem menosprezar outros espaços institucionais voltados para a discussão acadêmica dentro e fora da SBS, compreendo que esse GT nos possibilita apreender os movimentos de disputas próprios do campo acadêmico, suas tendências, bem como suas transformações num curto intervalo de tempo (2005-2015). Tendo em vista que certos agentes sociais possuem mais capital simbólico que outros, como seria o caso da SBS, e que isso lhes possibilitaria deformar as regras do campo (BOURDIEU, 2004), penso que a participação neste espaço é uma das “regras” do campo acadêmico da sociologia brasileira. Sendo assim, os pesquisadores que almejam se legitimar como pesquisadores nessa área buscam engajar-se neste espaço institucional, de tal modo que com isso possam conseguir angariar mais capital simbólico, e se legitimar no campo.

Também enquanto agentes engajados em disputas simbólicas mais amplas, a participação desses agentes também representa uma estratégia

que almeja legitimar o próprio “Ensino de Sociologia” como objeto legítimo de investigação na agenda de pesquisa da sociologia brasileira, o que perpassa, necessariamente, ocupar determinadas posições dentro da SBS, o que ocorre de maneira articulada a outras ações, como a publicação de livros, coletâneas, dossiês temáticos, organização de eventos específicos etc.

Temáticas Exploradas do GT

É interessante que iniciemos nos debruçando sobre alguns estados da arte realizados sobre as pesquisas envolvendo Ensino de Sociologia, que normalmente têm se voltado para aquelas realizadas na pós-graduação. Handfas e Maçaira (2014) analisando o período de produção entre os anos de 1993 a 2012 indicam que se trata de uma temática relativamente nova, ainda concentrada prioritariamente em Programas de Pós-Graduação em Educação. Segundo as autoras as principais temáticas exploradas seriam: (1) currículo; (2) práticas pedagógicas e metodologias de ensino; (3) concepções sobre a sociologia escolar; (4) institucionalização das ciências sociais; (5) trabalho docente; e (6) formação do professor.

Caregnato e Cordeiro (2014) analisando o período entre os anos de 1998 a 2008, chegam a 24 trabalhos, boa parte concentrada em programas de Ciências Sociais. As autoras categorizaram os trabalhos em três grupos principais: a) Desafios da atuação profissional para graduados em Ciências Sociais; b) Relações entre disciplina científica e disciplina escolar; c) A disciplina de Sociologia na ótica dos atores da escola.

Silva (2010) afirma que o incremento das pesquisas acompanha as conjunturas políticas, que indicam, ou não, a Sociologia como componente curricular ou como conteúdo necessário para a formação dos educandos. Ainda segundo a autora:

Analisando a produção sobre o ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, observa-se que nos estudos, sobretudo nos estudos voltados para a Sociologia no Ensino Médio, há uma tendência de privilegiar a história da legislação (MACHADO, 1987, 1996), sem uma pesquisa mais detalhada dos agentes que produ-

ziram a legislação e o movimento dos vários sujeitos em torno dessas legislações e, especificamente, do processo de inclusão dessa disciplina nos currículos das escolas. Os estudos têm avançado para análise do conteúdo e dos sentidos atribuídos ao ensino da Sociologia em diferentes contextos (PACHECO FILHO, 1994; GIGLIO, 1999; GUELF, 2001), tendo sido enriquecidos nas últimas décadas com pesquisas sobre manuais (MEUCCI, 2000; SARANDY, 2004), representações de professores e alunos de Sociologia (PENTEADO, 1981; SANTOS, 2002; RESES, 2004), funções do ensino de Sociologia e problemas de definições de conteúdos e métodos (CORREA, 1993; GOMBI, 1998; MOTA, 2003). Entretanto, não se verificam análises que contemplem como esses espaços foram formados e a partir de quais sujeitos/agentes, ou seja, quem se movimentou, em quais sentidos, junto e a partir de quais estruturas/instituições para criar a possibilidade de constituição da Sociologia como disciplina escolar. (p. 24).

Como muitos dos autores que apresentaram artigos nas edições do GT aqui analisado realizaram trabalhos na pós-graduação sobre essa temática, isso significa que há uma tendência para que temáticas exploradas no GT acompanhem o cenário indicado pelos estados da arte realizados.

De forma sucinta poderia indicar que duas temáticas se destacam no conjunto de trabalhos apresentados no GT aqui analisado: a) a formação de professores de Ciências Sociais/Sociologia; b) as metodologias de ensino de Sociologia no Ensino Médio. Em ambos os casos é recorrente que os autores se assentem principalmente, ainda que não exclusivamente em alguns casos, no relato de experiência, assumindo no segundo eixo um caráter também propositivo para o Ensino de Sociologia.

Quarenta e dois trabalhos se voltam para a formação de professores, partindo tanto de reflexões mais amplas sobre a formação de professores de Sociologia, focando nos desafios postos principalmente para a formação inicial principalmente, quanto para experiências particulares, com destaque para os novos cursos criados em universidades públicas, assim como a análise sobre a expansão dessas graduações. As análises partem tanto de professores formadores quanto de egressos das licenciaturas em Ciências Sociais que desenvolvem uma reflexão sobre sua própria trajetória como professores na Educação Básica. Merece destaque o fato de que o Estágio Super-

visionado se mostra como um importante *locus* de produção do conhecimento sobre o Ensino de Sociologia, dado que muitos trabalhos surgem a partir dele; Também o advento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID) tem merecido um destaque cada vez maior nessa discussão, o que se fez ainda mais evidente na última edição do GT (2015), quando essa temática ocupou toda uma sessão do grupo.

Trinta e cinco artigos apresentados se voltam para o debate em torno das metodologias de ensino, sendo também amplamente assentados nos relatos de experiências. Dentre os grupos que classifiquei esse é o que apresenta o caráter mais propositivo, quando não prescritivo, especialmente no que diz respeito à utilização da pesquisa para o Ensino de Sociologia, o que normalmente é justificado tendo em vista o que é indicado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, porém, raramente problematizam profundamente sobre as condições objetivas postas para a realização dessas propostas, indicando, na maioria dos casos, ausência de pesquisas que possam subsidiar as considerações tecidas.

Merecem destaque também aqueles voltados para a descrição, e por vezes análise, da situação do Ensino de Sociologia em diversas cidades e estados brasileiros, envolvem principalmente os estados de São Paulo (3), Santa Catarina (4), Rio Grande do Norte (2), além do Paraná (1), Pará (1), Porto Alegre (1), Pernambuco (1), Roraima (1), Alto Uruguai Gaúcho (1), além de alguns poucos que se voltam para o debate sobre o Ensino de Sociologia fora do Brasil, envolvendo a França (1) e Portugal (1). Esses trabalhos possibilitam um mapeamento do Ensino de Sociologia no Brasil, enfatizando principalmente características comuns, como a presença massiva de professores sem formação em Ciências Sociais lecionando Sociologia, bem como aspectos idiossincráticos, que remetem, principalmente, à trajetória da Sociologia.

Apesar de o mote principal do GT ser a discussão sobre o ensino dessa ciência na Educação Básica, encontramos alguns trabalhos que se voltam para o Ensino Superior, nove envolvendo o ensino na graduação em outras formações pro-

fissionais (direito, pedagogia, enfermagem, educação física etc.), na modalidade presencial e à distância, e dois voltados para o ensino de Sociologia na pós-graduação.

Uma questão importante é trazida pelos dez trabalhos que se voltam para a reflexão sobre as possíveis contribuições da Sociologia para o Ensino Médio, bem como suas finalidades e relevância. Nota-se neste caso de forma bastante evidente o tom engajado da discussão. Ganha destaque à referência à obra de Florestan Fernandes, que é o eixo principal na discussão de dois dos artigos aqui analisados, sendo dentro do conjunto de textos do autor, sua conferência durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia, a qual já fiz referência, o norte principal.

A categoria juventude se faz presente em uma gama de trabalhos, e é o principal fio condutor das discussões em seis artigos, que passam a refletir sobre o Ensino de Sociologia a partir daqueles que compoem o público-alvo da disciplina, os jovens do Ensino Médio. Há nesse grupo tanto trabalhos empíricos, quanto outros mais teóricos que relacionam a discussão sobre o Ensino com a Sociologia da Juventude. Vale a pena citar mais dois trabalhos focados nas representações sociais e discursos dos alunos, que apesar de partirem de referenciais teóricos diversos, e não necessariamente tomarem a juventude como categoria central, possuem em comum a característica de analisarem o Ensino de Sociologia a partir dos alunos.

Seis artigos focam na prática pedagógica dos professores e trabalho docente, seja a partir de relatos de experiência dos autores como docente da Educação Básica, ou a partir de pesquisas mais sistemáticas, voltando-se principalmente para as escolhas metodológicas dos professores. Ainda que em forte diálogo com os trabalhos que agrupamos como aqueles dedicados às discussões sobre metodologia, diferentemente dos primeiros esses estão preocupados com uma análise sobre a prática, e não em discutir uma proposta metodológica a ser aplicada ao Ensino desta ciência.

Apesar do tema da institucionalização da So-

ciologia ocupar um lugar de destaque na produção na pós-graduação, como indica a análise de Handfas (2011), sua produção é relativamente tímida no GT, sendo apenas seis trabalhos. Levanto como hipótese o fato de que o GT surge em um momento no qual o Ensino de Sociologia já se encontrava em processo de consolidação, tendo em vista que quando ele assume a denominação “Ensino de Sociologia”, que é quando passa a abarcar um número mais amplo de trabalhos, a Sociologia já estava institucionalizada no Ensino Médio por meio do Parecer CNE/CBE nº 38/06, entretanto muitos artigos iniciam sua escrita relatando o histórico da disciplina e seu processo de institucionalização.

Três trabalhos se propuseram a realizar uma análise da produção acadêmica sobre Ensino de Sociologia, ainda que partindo de fontes distintas: a) trabalhos realizados na pós-graduação; b) grupos de pesquisa presentes no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); c) coletâneas e livros publicados. Não é fruto do mero acaso que esse tipo de artigo só surge a partir das duas últimas edições do congresso (2011 e 2013), quando ocorre um maior acúmulo em termos de pesquisa nesse campo de investigação.

Quatro trabalhos se voltam para a presença da Sociologia nas provas de acesso para o Ensino Superior, sendo a partir do evento de 2013 surge tal discussão articulando-se com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é atualmente o principal processo seletivo de acesso às universidades no Brasil. Mesmo não possuindo provas estruturadas de forma disciplinar, mas sim por áreas de conhecimento, indica a Sociologia na prova das Ciências Humanas.

Os livros didáticos passam a ganhar cada vez mais destaque nas análises presentes, de modo que a última sessão desse GT houve uma sessão dedicada exclusivamente a este debate. Em tal sessão constavam seis trabalhos, que tanto exa-

minavam categorias específicas presentes nos livros de Sociologia aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹², como também discutiam questões mais amplas envolvendo os livros de sociologia recentemente aprovados.

Preferi não classificar cinco trabalhos em nenhum dos grupos anteriores, voltados para a relação entre os saberes escolares e o ensino de ciências sociais, o trabalho de campo na sociologia, e a questão do currículo de forma específica. Mas apesar de se fazerem presentes de forma mais pontual no GT, isso não quer dizer que estas temáticas não apareçam em outros trabalhos, o currículo, por exemplo, permeia outros artigos apresentados, sendo uma das problemáticas mais relevantes para a atual discussão sobre Ensino de Sociologia, especialmente devido ao fato de não haver um currículo nacionalmente estabelecido (OLIVEIRA, 2013a), todavia apenas em um trabalho esse apresenta-se como mote principal da discussão.

O que podemos observar, de forma bastante sucinta, é que há um processo paulatino de ampliação das temáticas abordadas, ao mesmo tempo um incremento dentro das duas questões mais discutidas: a formação de professores e as metodologias de ensino, o que se relaciona com as próprias demandas que emergem ante à reintrodução da Sociologia no Ensino Médio em nível nacional, que tangenciam a necessidade de se repensar a formação docente, uma vez que historicamente esse sempre foi um tema relegado como algo menor nos departamentos de Ciências Sociais (MORAES, 2003), bem como as metodologias de ensino, que é um tema sobre o qual não há um acúmulo substancial de conhecimento na Sociologia.

Devido aos limites desse trabalho não adentrarei aqui numa análise mais detalhada sobre os referenciais teóricos e metodológicos utilizados nos trabalhos, porém realizo aqui dois breves apontamentos sobre essa questão: 1) em sua

12 O PNLD consiste em uma política de Estado existente desde os anos de 1980, que atualmente abarca todas as disciplinas escolares da Educação Básica. Ele é um programa de avaliação, aquisição e distribuição de livro didático que a partir de 2012 passou a incorporar também livros de Sociologia, neste primeiro edital apenas dois livros foram aprovados, no edital de 2015 foram aprovados seis livros nessa área, o que pode apontar para uma melhoria qualitativa na produção nessa seara (OLIVEIRA, CIGALES, 2015)

maioria os trabalhos não indicam claramente os procedimentos metodológicos adotados, o que ocorre também em outros GTs como indica o balanço de Costa e Silva (2003) com relação ao Grupo “Sociologia da Educação” existente na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), porém essa é uma situação que vem mudando sensivelmente, principalmente devido à crescente presença de trabalhos originários de pesquisas realizadas na pós-graduação, e também através do PIBID; 2) Em que pese a dispersão teórica e conceitual existente nos trabalhos, pode-se observar uma certa convergência em termos de conclusões que reafirmam a relevância da Sociologia na Educação Básica. E apesar de não haver autores que sejam incorporados de forma “unânime” pelos pesquisadores desse GT, poderíamos vislumbrar o delineamento de uma “bibliografia básica” sobre o tema, constituída principalmente por dissertações de mestrados produzidas a partir dos anos 2000, sendo os dos efeitos a substituição das fontes primárias por esses trabalhos, principalmente no que diz respeito à contextualização histórica sobre o Ensino de sociologia no Brasil, replicando inclusive equívocos presentes nesses trabalhos consolidados¹³.

PERFIL DOS PARTICIPANTES DO GT¹⁴

Como já indicado, o requisito necessário para que se possa submeter um trabalho como autor principal em qualquer GT do Congresso da SBS é que o autor principal possua o título de Mestre, que pode ser em qualquer área do conhecimento a princípio. Não há requisitos quanto à formação inicial, tampouco sobre a formação necessária para ser co-autor de um trabalho, entretanto mostra-se recorrente que os autores possuam

uma formação inicial nas Ciências Sociais.

Dos 182¹⁵ autores dos trabalhos, 160 (87,9%) possuem formação inicial em Ciências Sociais, essa preponderância pode ser explicada pelo fato de que o debate em torno do Ensino de Sociologia surge atrelado fortemente à questão da atuação profissional, e como a habilitação para lecionar Sociologia na Educação Básica se dá por meio de um curso de graduação, mais especificamente da licenciatura, essa temática acaba por suscitar o interesse daqueles envolvidos mais diretamente com a questão, seja no caso dos licenciados em Ciências Sociais, seja no caso daqueles que atuam na formação destes.

Ao exigir como requisito o mestrado para a proposição de trabalhos no GT ocorre uma exclusão de parcela significativa dos professores que atuam na Educação Básica¹⁶, porém chama a atenção o número de autores que lecionam ou já lecionaram Sociologia no Ensino Médio, mesmo os pesquisadores que apresentaram seus trabalhos já como professores universitários, o que inclui também aqueles que já coordenaram o GT¹⁷. Noventa e um (50%) autores já atuaram ou atuam na Educação Básica, tal fenômeno pode explicar, em parte, o tom engajado que alguns trabalhos apresentam, como fora apontado por Moraes (2011), referindo-se às pesquisas realizadas na pós-graduação, bem como a forte presença dos relatos de experiência.

Nesta direção, podemos levantar como hipótese o fato de que o interesse dos autores pela temática se liga, por um lado, às mudanças estruturais que têm ocorrido e que propiciam o fomento do debate, por outro, às trajetórias profissionais realizadas. E como nos indica Bourdieu (1996),

¹³ Dentre os equívocos mais recorrentes eu destacaria a indicação da experiência no Colégio Pedro II nas décadas de 1920 como a primeira experiência no Ensino de Sociologia no Brasil, porém ainda no século XIX no Atheneu Sergipense na cidade de Aracaju houve uma experiência anterior, via de regra ignorada pelos trabalhos apresentados no GT.

¹⁴ Todos os dados referentes ao perfil dos autores dos trabalhos apresentados no GT foram colhidos utilizando a plataforma lattes (<http://lattes.cnpq.br>), considerando-se a formação e atuação destes no período em que ocorreu a participação no GT, dado que alguns autores se apresentaram ainda como doutorandos em uma das edições e em outra já como doutores, além de mudanças em termos de vínculo institucional que eventualmente ocorre.

¹⁵ O número de autores e de trabalhos apresentados não se equivale uma vez que 71 artigos foram escritos individualmente e 51 em coautoria, além do mais, alguns autores apresentaram trabalhos em mais de uma edição do GT.

¹⁶ Desataque para a presença significativa de professores que atuam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

¹⁷ À exceção do professor Francisco Coelho dos Santos (UFMG), que foi um dos coordenadores da primeira edição do Grupo.

ao questionar o que ele denomina de “ilusão biográfica” – que nos leva a perceber a biografia, ou autobiografia, como um conjunto coerente e orientado de fatos sequenciais – a biografia só pode ser compreendida ante aos deslocamentos dos agentes pelos diversos campos simbólicos. Desse modo a atuação como professores da Educação Básica parece-me ser um elemento importante na compreensão da escolha desses autores por esta temática como objeto de reflexão, além do mais, há de se considerar ainda a atuação de muitos deles como formadores de professores, seja como professores de disciplinas teóricas do campo das Ciências Sociais, ou como responsáveis pelas disciplinas tidas como referentes à prática pedagógica nesse campo do saber¹⁸, o que é o caso de 37 (20,32%) autores.

Vinte e seis (14,28%) atuam como professores em Programas de Pós-Graduação na área das Ciências Sociais e quatro (2,19%) em Educação. Isto indica, por um lado, uma participação ainda tímida de pesquisadores consolidados no universo acadêmico; por outro, o parco espaço que esta temática ainda possui junto às pós-graduações *stricto sensu*. Porém este é um cenário dinâmico, o que pode ser atestado por iniciativas recentes, como a criação em 2011 da linha de pesquisa em Ensino de Sociologia junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Universidade Estadual de Londrina, e em 2012 do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco.

Esse cenário que aponta para uma frágil ligação entre o Ensino de Sociologia e a Pós-Graduação, pode ser interpretado como decorrente da homologia entre as estruturas cognitivas dos pesquisadores e as estruturas do campo (BOURDIEU, 2008). De tal modo que estes tendem a se voltar para objetos privilegiados no campo de investigação que se encontram, que podem, portanto, trazer maiores ganhos simbólicos no que diz respeito à posição a ser ocupada no capô acadêmico, o que inclui, dentre outras coisas, maior capacidade de angariar verbas para pesquisa, ocupar posições de maior prestígio junto às so-

ciências científicas, maior espaço para publicação dos resultados de suas pesquisas etc. Isso se coloca dentro de questões mais amplas que remetem às relações de poder dentro da Universidade, e das lutas pelo processo de legitimação de um dado objeto de investigação.

E importante ressaltar ainda que, segundo Bourdieu (2011), o campo das letras e ciências humanas se organiza em torno de uma oposição principal entre duas espécies de poder: a) o poder propriamente universitário fundado no controle dos instrumentos de reprodução do corpo professoral, o poder ou autoridade científica manifestada pela direção de uma equipe de pesquisa, pelo prestígio científico medido pelo reconhecimento no campo científico; b) o segundo princípio que opõe, de um lado, os professores mais velhos e mais providos de títulos de consagração estritamente universitária, e, de outro, os professores mais jovens, que se definem, sobretudo negativamente, pela privação dos signos institucionalizados de prestígio, e pela estrutura das formas inferiores de poder universitário.

No campo acadêmico brasileiro poderíamos destacar dois elementos importantes que indicam um prestígio institucionalizado: a) a participação em Programas de Pós-Graduação, no caso da Sociologia em programas da área, que como observamos só inclui 14,28% dos autores de trabalhos do GT; b) a posse da bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq, que em termos institucionais implica o reconhecimento pelos pares do trabalho acadêmico desenvolvido, substanciado principalmente por meio da produção acadêmica, especialmente em periódicos especializados da área. Entretanto, apenas um dos autores desse GT era bolsista de produtividade em pesquisa.

O advento do GT e a manutenção de suas atividades, que tem sido realizada ante a um contínuo incremento da produção divulgada – tanto que na última edição (2013) houve a necessidade de serem realizadas sessões paralelas no último dia – indica uma tomada de posição no campo em busca da legitimação desse objeto de investi-

¹⁸ Agrupo aqui um leque amplo de disciplinas que envolve metodologia de ensino das ciências sociais, didática das ciências sociais, estágio supervisionado em ciências sociais (licenciatura), laboratório de ensino das ciências sociais, sociologia para o ensino médio etc.

gação. Esta ação se articula também com outras iniciativas promovidas tanto pela Sociedade Brasileira de Sociologia, como é o caso do Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia para a Educação Básica, quanto por outras instituições, como a fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) em 2012¹⁹. Em que pese, inegavelmente, o fato da SBS possuir maior volume de capital simbólico nesse campo, de tal modo que o processo de disputa pela legitimidade de um objeto científico na Sociologia Brasileira passa pela apropriação de espaços no interior dessa instituição.

Ainda com relação ao perfil dos autores, destacaria por fim que 31 (17%) autores realizaram ou realizam pesquisas na pós-graduação sobre Ensino de Sociologia, e, portanto, utilizam o GT como um espaço de divulgação dos resultados de suas pesquisas, em grande medida, ou ainda dos resultados parciais de outras pesquisas em curso. Os trabalhos desses autores, por serem oriundos de pesquisas científicas sistematizadas diferem substancialmente no perfil mais recorrente do GT, centrado nos relatos de experiência, dando maior consistência às discussões desenvolvidas, ao mesmo tempo que a presença desse tipo de artigo também se relaciona com a legitimação do Ensino de Sociologia como objeto legítimo de investigação científica no campo da Sociologia brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa breve análise do GT “Ensino de Sociologia” da SBS procurou apresentar as principais temáticas exploradas e o perfil dos pesquisadores, ainda que tenha havido outras pretensões inicialmente, referente ao perfil teórico e metodológico dos artigos, contudo, dada a dispersão dos trabalhos, e a falta de clareza, na maior parte, sobre os procedimentos metodológicos adotados, achei melhor focar nos dois primeiros aspectos.

Como indicado, os relatos de experiência ainda predominam no GT, porém é importante ressaltar que há uma clara tendência para a expansão da presença de trabalhos oriundos de resultados de pesquisas desenvolvidas, especialmente na pós-graduação. Isto pode se relacionar

com o fato de que as questões relativas ao Ensino de Sociologia surgem a partir da própria trajetória profissional dos autores, imbricadas com suas questões práticas, e o GT além de cumprir sua função de espaço de divulgação de resultados de pesquisas também propicia a circulação de dilemas que se apresentam na prática do Ensino de Sociologia e os caminhos encontrados, o que se mostra como algo de profunda relevância para os professores.

Considerando tanto as características singulares do objeto investigado, quanto o momento histórico em que essa produção acadêmica surge, penso que os relatos de experiência ocupam um lugar importante para que comecemos a tentar responder às indagações levantadas por Florestan Fernandes no I Congresso Brasileiro de Sociologia.

As duas principais temáticas exploradas, a formação de professores e as metodologias de ensino, convergem com a tônica geral do GT, pois, em grande medida esses trabalhos (especialmente os de metodologia) emergem a partir da prática. Tais trabalhos acabam assumindo, por vezes, um tom propositivo ou mesmo prescritivo, que se relaciona com as demandas dos professores da Educação Básica, envoltos em uma realidade na qual não há uma vasta e consolidada discussão sobre a metodologia de ensino da Sociologia na Educação Básica.

Penso que esta produção, apesar dos limites que possamos apontar nos trabalhos, possui como principal contribuição para o campo, a circulação de informações referentes à realidade do Ensino de Sociologia no Brasil, de tal modo que através do GT podemos ter acesso a certo “mapeamento” do ensino dessa ciência na Educação Básica brasileira. Ademais, a continuidade das atividades desse grupo deve ser compreendida também no âmbito mais geral das disputas existentes no campo acadêmico, de tal modo que o incremento da produção que nele circula pode ser entendida como fundamental no processo de legitimação do Ensino de Sociologia como objeto de investigação das Ciências Sociais.

No que diz respeito ao perfil dos autores, es-

ses são, em boa parte, pesquisadores que além de possuírem uma formação na pós-graduação, muitas vezes fora das Ciências Sociais, sendo recorrente a formação em nível de mestrado e/ou doutorado em Educação, possuem em sua maioria a formação inicial nas Ciências Sociais, e em muitos casos têm uma vivência como professores de Sociologia na Educação Básica (seja atual ou anterior). Esse último ponto merece destaque, na medida em que, na minha interpretação, um dos pontos que o GT precisa avançar diz respeito a necessidade de se realizar uma reflexão epistemológica sobre o conhecimento produzido a partir lugar que os autores ocupam em suas próprias pesquisas, considerando a centralidade que as experiências pessoais possuem nesse contexto.

Trata-se de uma comunidade de pesquisadores cada vez mais ativa, que se articula a partir de outros espaços institucionais, e que se volta para um objeto que têm ganhado maior destaque nas discussões acadêmicas, dada sua relevância científica e social. Estão engajados no GT muitos daqueles considerados as principais referências nesse debate, não à toa mostra-se recorrente à citação a um grupo restrito de autores que discutem Ensino de Sociologia, e que atuam amiúde neste grupo.

Um indicador interessante, para pensarmos a consolidação desse campo, é o fato de que essa tendência inaugurada com a SBS em 2005 de desenvolver uma discussão sobre o Ensino tem sido acompanhada, ainda que mais tardiamente, por outras instituições científicas das Ciências Sociais, não à toa, se considerarmos o período recente, após a reintrodução da Sociologia no Ensino Médio, nas edições dos eventos de 2014 promovidos pela Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP)²⁰ e pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA)²¹, há GT voltados para a discussão sobre o Ensino.

No caso da ABA essa discussão é considera-

²⁰ No caso da ABCP a primeira edição de um GT voltado para a discussão sobre ensino de Ciência Política (e Relações Internacionais) ocorre no ano de 2012, durante o 8º encontro desta associação (CRAVO, 2014).

²¹ A discussão sobre Ensino de Antropologia não é nova dentro da ABA, esta instituição tem promovido seminários e fóruns específicos sobre a temática, e em 2004 foi criada uma comissão sobre “Ensino de Antropologia” junto a tal instituição, posteriormente transformada em uma comissão de “Educação, Ciência e Tecnologia”, porém, há de se ressaltar que o debate desenvolvido nesses espaços se volta principalmente para as discussões sobre a realidade do Ensino Superior, não da Educação Básica.

velmente anterior, tendo havido inclusive a publicação de livros sobre Ensino de Antropologia pela instituição, entretanto, essa discussão normalmente estava alocada dentro da estrutura dos eventos da ABA nos chamados Simpósios Especiais, promovidos pela diretoria da Associação, e que possuíam, portanto, um caráter mais restrito, além de possuírem um foco maior no Ensino de graduação, especialmente a partir da criação dos cursos de bacharelado em Antropologia a partir dos anos de 2000 (GROSSI *et al*, 2006), e a partir da 29ª Reunião promovida em 2014 que essa discussão ganha um GT próprio que abarca também a discussão sobre o Ensino de Antropologia no Ensino Médio, dado que o Ensino de Sociologia na Educação Básica acaba por envolver as Ciências Sociais, de maneira homologa aos cursos de graduação existente no Brasil (LIMA, CORTES, 2013).

Acredito que o processo de amadurecimento dessa questão no interior das discussões realizadas pela SBS possibilita a consolidação do Ensino de Sociologia como um objeto legítimo de investigação da Sociologia brasileira, o que demanda uma maior internacionalização do debate que ainda é tímida, incipiente e pontual (OLIVEIRA, 2014a), bem como maior incremento de uma produção estritamente sociológica envolvendo essa questão, o que tem sido possibilitado ante a abertura de novos espaços na pós-graduação para essa discussão, bem como de ações na graduação, com destaque para o PIBID, que tem forjado uma nova geração de pesquisadores que possuem maior clareza sobre a relevância dessa discussão.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *Homo Academicus*. Florianópolis: EDUSFC, 2011.

_____. *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70, 2008.

_____. Razões Práticas. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Os Usos Sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 11.648, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2008.

_____. Orientações curriculares para o ensino médio volume 3: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, 2006.

_____. Parecer CNE/CBE nº 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de agosto de 2006.

CAREGNATO, C. E.; CORDEIRO, V. C. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. Educação e Realidade, v. 39, n. 1, p. 39-57, 2014.

CARVALHO, L. M. G. de. A Trajetória Histórica da Luta pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: _____. (org.). Sociologia e Ensino em Debate. Ijuí: Ed. Unijuí. p. 17-60. 2004.

COSTA, D. V. de A. Florestan Fernandes e o ensino da sociologia na Escola Média brasileira. Inter-legere, s/v, n. 9, p. 40-60, 2011.

COSTA, M. da C.; SILVA, G. M. Amor e desprezo - o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. Revista Brasileira de Educação, s/v, n. 22, p. 101-120, 2003.

CRAVO, G. A. Sociologia no Ensino Médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008). 2014. 222f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

CUNHA, L. A. A educação na sociologia: um objeto rejeitado?. Cadernos Cedec. s/v, n. 27, p. 9-22, 1992.

ERAS, L. W. A Produção do Conhecimento Recente sobre Ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica no Formato de Livros Coletâneas (2008-2013): sociologias e trajetórias. 2014. 331f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FERNANDES, F. A Sociologia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo: EDUSP, 1966.

_____. O Desafio Educacional. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FORQUIN, J. (org.). Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOUVEIA, A. J. As Ciências Sociais e a pesquisa sobre educação. Tempo Social, Vol. 1, n. 1, p. 71-79, 1989.

GROSSI, M. P.; TASSINARI, A.; RIAL, C. Ensino de Antropologia no Brasil. Blumenau: Nova Letra, 2006.

GUELFY, W. P. A Sociologia como disciplina escolar no Ensino Secundário brasileiro (1925-1942). 2001. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

HANDEFAS, A. O Estado da Arte do Ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. Inter-legere, s/v, n. 9, p. 386-400. 2011.

HANDEFAS, A.; MAÇAIRA, J. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de

sociologia na educação básica. BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, s./v., n. 74, p. 45-61, 2014.

LIMA, J. C.; CORTES, S. M. V. A sociologia no Brasil e a interdisciplinaridade nas ciências sociais. Civitas. v. 13, n. 2, p. 416-435, 2013.

MARTINS, C. B.; WEBER, S. Sociologia da Educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. H. T. S. Horizontes das Ciências Sociais: sociologia. São Paulo: ANPOCS, p. 131-201, 2010.

MEUCCI, S. Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cadernos CEDES, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

_____. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo Social, v. 15, n.1, p. 05-20, 2003.

NEVES, C. E. B. “Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil”. In: MICELI, S. (Org.). O que ler na ciência social brasileira 1970-2002. São Paulo; Brasília: Editora Sumaré; CAPES, p. 351-437, 2002.

NEUHOLD, R. R. Sociologia do Ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar. 2014. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NOGUEIRA, M. A.; COSTA, M. Desiguais oportunidades de escolarização - antigo tema sob novos olhares na Sociedade Brasileira de Sociologia. Revista Contemporânea de Educação, v. 4, n. 8, p. 228-233, 2009.

OLIVEIRA, A. Ensino de Sociologia: novas temáticas e experiências internacionais. Educação e Realidade, v. 39, n. 1, p. 11-16, 2014a.

_____. O Currículo de Sociologia na Escola: um campo em construção (e disputa). Revista

Espaço do Currículo, v. 6, n. 2, p. 355-366, 2013a.

_____. O Ensino de Sociologia em Debate: entrevista com Amaury Cesar Moraes. Saberes em Perspectiva, v. 4, n. 1, p. 239-252, 2014b.

_____. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. Acta Scientiarum. Education, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013b.

_____. Sociologie de l'éducation au Brésil: tendances historiques et contemporaines. Incur-sions, s/v, n. 8, p. 75-93, 2013c.

_____. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. Em Tese, v. 12, n. 2, p. 6-16, 2015.

OLIVEIRA, A.; CIGALES, M. P. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015. Ciências Sociais UNISINOS, v. 51, n. 3, p. 279-289, 2015.

OLIVEIRA, A.; SILVA, C. F. Mapeamento da Sociologia da Educação no Brasil: análise de um campo em construção. Atos de Pesquisa em Educação, v. 9, n. 2, p. 289-315, 2014.

RÖWER, J. Por uma Sociologia da Suspensão: Ensino de Sociologia e Narrativas de Si como Dispositivo de Formação. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SANTOS, M. B. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. de. (org.). Sociologia e Ensino em Debate. Ijuí: Ed. Unijuí. p. 131-180, 2004.

SARANDY, F. 2004, A Sociologia volta à Escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação de Mestrado em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2004.

SILVA, G. M. D. Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-79). Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

SILVA, I. L. F. A Sociologia no ensino médio: desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, v. 8, n. 2, p. 403-427, 2007.

_____. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. C. de (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia*. Brasília: MEC, p. 23-31, 2010.

SILVA, I. L. F.; BRANCO, C.; PERA, C. B. F. O ensino das Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940 a 2001. In: CARVALHO, C. A. de. (Org.). *A Sociologia no Ensino Médio: uma experiência*. Londrina: EDUEL, 2010. p. 64-83, 2010.

WEBER, S. A Produção Recente na Área de Educação. *Cadernos de Pesquisa*, s/v, nº 81, p. 22-32, 1992.

ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL: ANÁLISE DA VARIÁVEL SEXO NA REALIZAÇÃO ESCOLAR

José Alcides Figueiredo Santos ¹
Bianca Souza Bernardino ²

RESUMO

O trabalho exhibe a questão das mulheres apresentarem maiores resultados escolares em comparação aos homens no sistema formal de ensino. Estudiosos reconhecem esse fato enquanto reversão do hiato de gênero na educação no Brasil. A proposta da investigação é analisar as discrepâncias de sexo no acesso ao ensino superior e indicar qual o grupo de mulheres que estão alcançando a realização escolar. A pesquisa será realizada através da revisão da literatura referente ao tema e da verificação de dados publicados em documentos oficiais. Também será apresentado a elaboração de dados que permitirá evidenciar a relação do sexo e da situação socioeconômica com o acesso ao ensino superior, assim como, comparar os efeitos entre as coortes trabalhadas. A expressiva expansão escolar que ocorreu nas últimas décadas possibilitou a maior inserção do grupo feminino no ensino superior, todavia, a segmentação por gênero na escolha das áreas de conhecimento a se seguir ainda permanece, culminando no fenômeno chamado de segregação horizontal.

Palavras-chave: Diferença educacional de gênero. Realização escolar. Expansão escolar.

Stratification Educational: the variable gender analysis in school achievement

Abstract

The paper presents the issue of women have higher educational attainment than men in the formal education system. Scholars recognize this fact as reversal of the gender gap in education in Brazil. The proposed research is to analyze the gender discrepancies in access to higher education and indicate which muheres group that are reaching academic achievement. The research will be conducted by reviewing the relevant literature and data verification published in official documents. Also the development of data that will be presented will demonstrate the relationship of sex and socioeconomic status with access to higher education, as well as compare the effects between cohorts worked. The expressive school expansion has occurred in recent decades enabled the greater presence of girls in higher education, however, segmentation by gender in the selection of areas of expertise to follow yet permanace, culminating in the phenomenon called horizontal segregation.

Key-words: Educational gender gap. School achievement. School expansion.

La estratificación educativa: el análisis de género variable en el rendimiento escolar

Resumen

El trabajo muestra el tema de las mujeres tienen mayor nivel educativo que los hombres en el sistema educativo formal. Los estudiosos reconocen este hecho como la reversión de las diferencias de género en la educación en Brasil. La investigación propuesta es analizar las diferencias de género en el acceso a la educación superior e indicar el grupo de mujeres que están alcanzando logros académicos. La investigación se llevará a cabo a través de la revisión de la literatura y la verificación de los datos pertinentes publicadas en los documentos oficiales. También el desarrollo de los datos será presentado que demuestran la relación entre el sexo y el nivel socioeconómico con el acceso a la educación superior, así como comparar los efectos entre las cohortes trabajaron. La expansión de las escuelas expresiva se ha producido en las últimas décadas permitido a la mayor integración de las niñas en la educación superior, sin embargo, la segmentación por género en la selección de áreas de experiencia para seguir restos, que culminó en el fenómeno llamado segregación horizontal.

Palabras Clave: Diferencia de género educativo. El rendimiento escolar. Expansión de las escuelas.

¹ Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora e docente Permanente do PPGSCO. E-mail: jose.alcides@ufjf.edu.br .

² Graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas e graduanda em Ciências Sociais, ambos pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: bibisbz@gmail.com .

INTRODUÇÃO

Apesar de a Sociologia no Brasil ter sido introduzida primeiro na Educação Básica, e só posteriormente terem sido criados os cursos de graduação em Ciências Sociais¹, é fato que a discussão em torno do seu ensino ainda é algo marginal dentro da Sociologia brasileira. O que se mostra como um reflexo, em alguma medida, do pouco interesse dos sociólogos pela Educação como objeto de investigação (GOUVEIA, 1989), tal desinteresse se aprofundou com a Reforma Universitária de 1968, e o advento das Faculdades de Educação, implicando um distanciamento entre o debate educacional e o das Ciências Sociais (CUNHA, 1992; SILVA, 2002; COSTA, SILVA, 2003; OLIVEIRA, SILVA, 2014).

Há uma tendência desde os anos de 1980 de retomada desse campo, todavia, mesmo quando os sociólogos têm se voltado para o debate educacional eles têm privilegiado a discussão em torno do Ensino Superior, ao passo que as investigações em torno da Educação Básica têm ficado mais a cargo das Faculdades de Educação (MARTINS, WEBER, 2010).

É interessante notar que o processo de reaproximação dos sociólogos com a Educação, como objeto de investigação, se deu movido, dentre outros fatores, pela percepção da Educação como fator relevante para a redemocratização do País, e dos professores como agentes centrais nesse processo (WEBER, 1996). Este fenômeno poderia indicar uma convergência com o discurso assumido sobre o Ensino de Sociologia no seu processo paulatino de reintrodução no Ensino Médio a partir dos anos de 1980, especialmente a partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (lei nº 9.394/96), que indicou que os alunos egressos do Ensino Médio deveriam possuir

Atualmente a instituição escolar é composta pela educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Diversos estudos e pesquisas são desenvolvidos sobre a educação escolar, seu alunado, o papel da escola na sociedade e a desigualdade educacional. Existem algumas

abordagens teóricas que nos orientam sobre a investigação do campo de desigualdade educacional, podemos ver essa discussão no trabalho de Henrique Helal (2015), o autor nos apresenta o fato de existir, em resumo, duas principais correntes de pensamentos que se propõem a interpretar a estratificação social, uma que trata o processo como meritocrático e a outra como não meritocrático. O autor nos mostra hipóteses formuladas a partir dessas principais perspectivas de compreensão do processo. Apresentarei rapidamente algumas das que foram abordadas. Decorrente do processo de modernização foi que Parsons (1970,1974) se propôs a analisar as transformações do sistema de estratificação (apud HELAL, 2015, p. 253). Defende que a variável ligada à educação do indivíduo é mais significativa que a de origem social na determinação da mobilidade e estratificação, já que as sociedades modernas, mais industrializadas e desenvolvidas socioeconomicamente, tenderiam a possibilitar a universalização do acesso à educação, logo, os mais talentosos e dedicados, por terem conquistado maiores níveis educacionais e se qualificado, alcançariam altas posições, com melhores remunerações e prestígios. Essa hipótese enfatiza a questão do esforço individual da pessoa à conquista das credenciais educacionais ser mais relevante que atributos herdados da família e condição social. A abordagem da Reprodução Social se contrapõem a essa perspectiva e argumenta que a expansão escolar é a principal via de perpetuação do antagonismo de classe do sistema capitalista, devido ao fato da educação atuar como instrumento de dominação social (Bowles; Gintis, 1976; Edwards, 1978) onde ocorre a propagação e legitimação da estrutura de organização da sociedade. Bourdieu (1973) defende que os estudantes provenientes de camadas sociais mais elevadas teriam mais chances de destaque no sistema escolar por possuírem habilidades e preferências da cultura dominante (hábitos, maneiras, preparo com as línguas e outros), que foram transmitidos pela sua situação social e que são valorizados e recompensados no sistema de educação formal (apud HELAL, 2015, p. 160). Na abordagem teórica apresentada nos estudos de Costa Ribeiro (2009), a fim de entender tendências na desigualdade educacional, o autor nos mostra a hipótese da “desigualdade

sustentada ao ponto máximo (DSM)” (Raftery e Hout, 1993). Em muitos países que experimentaram a expansão escolar e possibilitaram o maior acesso à educação formal, a desigualdade de oportunidade educacional não diminuiu. A hipótese da DSM pretende explicar esse fenômeno em razão da expansão escolar oferecer oportunidades aos indivíduos de todos os grupos sociais, logo, as pessoas em grupos mais privilegiados e com mais recursos, são as primeiras a ocuparem as novas oportunidades, as pessoas em grupos com menos prestígio social só vão desfrutar dessas oportunidades quando diminuir a demanda dos mais felizardos socialmente por determinada etapa escolar (apud RIBEIRO, 2009, p. 25). Bem, estas são algumas das hipóteses acerca do assunto que orientam a análise do processo de expansão educacional.

A constante transformação da sociedade brasileira ao longo do tempo (mudanças políticas, econômicas, culturais, demográficas, dentre outras) refletem, conseqüentemente, nas suas instituições sociais, que vão alterando o seu perfil com a finalidade de tentarem atender às novas situações emergentes de cada conjuntura, o sistema de ensino brasileiro não ficou de fora dessa ordem. Uma das principais modificações do sistema de educação foi o processo de expansão escolar assistido no decorrer do século passado e que se estende pelo atual, acarretando em um aumento considerável na escolaridade da população. Houve expansão no número de matrículas ofertadas e no acesso a todos os níveis educacionais, embora em tempos diferentes. Por exemplo, o primeiro a ser contemplado, foi a expansão do ensino fundamental, seguido pelo ensino médio e posteriormente, o ensino superior. Entretanto, a realização destas etapas pelo alunado ocorre de maneira desigual, existindo certos determinantes que influenciam na trajetória escolar e na passagem de cada nível de ensino.

De acordo com dados coletados e publicados recentemente, evidencia-se que dentro do sistema escolar, as mulheres vêm apresentando maiores tendências em completar o ensino médio e a

ingressarem nas universidades, isso ocorre tanto na rede pública de educação quanto nas instituições privadas. Mont’Alvão (2011, p. 391) em seu artigo destaca: “Dados da PNAD 2007 apontam que mulheres apresentam maior tendência a completar o ensino médio, seja em escola pública-56%, contra 44% de homens - ou privada - 52%, contra 48% -, e a entrar para a universidade - 61%, contra 39% na rede pública, 55% contra 45% na rede privada”.

Este trabalho possui o intuito de estudar o efeito do sexo na realização escolar, dessa maneira será apresentado as discrepâncias entre homens e mulheres no acesso ao sistema superior de ensino. Através da revisão da literatura referente ao assunto, será exposto um breve histórico sobre a instituição escolar e a inserção do grupo feminino na mesma, acompanhado de uma contextualização em como essa realidade foi se firmando, contemplando alguns aspectos culturais e socioeconômicos que possibilitaram a *reversão do hiato de gênero na educação*³. Em sequência, será abordada a expansão escolar no Brasil, a estratificação educacional e os dados onde se evidencia a vantagem escolar do grupo feminino. Uma hipótese a esse fenômeno seria o fato do grupo feminino ter feito melhor aproveitamento das novas oportunidades oriundas da expansão do sistema educacional, porém, há de desvendar o que permitiu esse “melhor aproveitamento”. O estudo dos dados permitirá indicar, dentro do conjunto feminino, quais são os grupos de mulheres que estão conquistando maiores resultados educacionais no sistema de ensino.

Antes de apresentar o desenvolvimento desta investigação, é necessário esclarecer alguns conceitos usados ao longo da redação.

Como mencionado no início da introdução, o sistema escolar é constituído por etapas, por transição de nível. Quando o indivíduo consegue vencer tais etapas, realizar a conclusão do ensino básico, se ingressar no sistema superior de educação e completá-lo, estamos diante do conceito de realização escolar. Vejamos bem, realização

³ “hiato de gênero (gender gap) na educação ocorre quando existem diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres”. (BELTRÃO; ALVES, 2004)

escolar em uma sociedade demarcada por várias desigualdades sociais pode possuir outras interpretações, neste trabalho o recorte usado para tal conceito se restringe a analisar a transição do alunado para o ensino superior, por entender que para tal situação é necessário ao estudante passar por etapas anteriores da escola contendo certo rendimento escolar indispensável à conquista do nível superior da educação. O conceito de sexo se refere a homens e mulheres, de acordo com a sua identidade civil, e gênero diz respeito à construções simbólicas em torno do feminino e do masculino, ou seja, às características e expectativas sociais atribuídas ao indivíduo a depender do seu sexo. Essas características são construídas de formas diferentes e implicam na formação de um sistema de desigualdade entre os gêneros.

2. DESENVOLVIMENTO EM DOIS TEMPOS

2.1 O Sistema Educacional Brasileiro e a Intensificação da Escolaridade Feminina

A proposta da presente seção é expor, brevemente, a inserção do conjunto feminino no sistema de educação formal do Brasil e mostrar como foi ocorrendo a reversão do hiato de gênero nessa instituição. Também pretende-se apontar mudanças socioeconômicas e culturais que possibilitaram o quadro de maior realização escolar das mulheres nos últimos anos. Será destacado alguns dos fatos históricos considerados relevantes na literatura referente ao assunto, assim como, certas medidas legais desenvolvidas por políticas públicas, educacionais e sociais.

A primeira escola de ler e escrever construída no Brasil foi por volta de 1549 e de responsabilidade jesuítica. O pilar da economia no Brasil colônia se concentrava na grande propriedade rural e na mão de obra escrava, as relações sociais de produção estabelecidas na colônia dispensavam o ensino escolar em sua dinâmica social. Maria Inês Stamatto (2002, p. 2) enfatiza que as primeiras escolas eram privilégio de uma elite branca e masculina que aqui vivia, com o objetivo em alcançar uma formação cultural. O

ensino educacional na colônia ficou por dois séculos monopolizado pela Igreja e somente com as chamadas Reformas Pombalinas (1759) é que passou a ser de obrigação do Estado, marcando o período áureo da formação do sistema público de ensino no país. Na prática, foi singela a alteração do contexto educacional com a introdução das Aulas Régias, permaneceu restrito às elites locais e não significava oportunidade de educação popular. O patriarcalismo rural e a rígida estrutura hierárquica do Brasil colônia, restringia o papel social da mulher ao matrimônio, aos cuidados do lar e dos filhos, ou seja, apenas aos aspectos da vida privada. Devido às expectativas culturalmente construídas do papel social da mulher, é que justificou-se a privação delas nas primeiras escolas erguidas na Colônia, uma vez que não havia finalidade da escolaridade para suas vidas.

Beltrão e Alves (2009, p. 127) apontam que a vinda da Família Real portuguesa ao Brasil (1808) e o processo de Independência (1822) culminou, pela primeira vez, na preocupação da escolaridade feminina. As mudanças sociais e estruturais da sociedade, com as consideráveis imigrações internacionais e o início de uma diversificação econômica, realocaram o sentido da educação. Dessa forma, o ensino educacional passa a ser visto como um meio de ascensão social pelas camadas intermediárias da sociedade. Foi neste contexto que se estabeleceu a primeira Lei imperial sobre o ensino, em 1827. Determinava a criação de escolas primária em todas as cidades, vilas e regiões populosas do Império, assim como a construção de escolas de meninas, quando julgado necessário pelos Presidentes das províncias em Conselhos⁴. Em função do gênero os conteúdos escolares ofertados eram diferentes, a própria Lei de 15 de Outubro de 1827 deixa explícito em seu artigo que ao grupo feminino, se excluía as noções de geometria e limitava o ensino da aritmética apenas às quatro operações, também se ensinava disciplinas reconhecidas como “prendas que servem à economia doméstica”⁵, como a costura e o bordado. Beltrão e Alves (2009, p.128) reconhecem o forte conteúdo

moral e social na educação feminina, dirigido ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa. A instrução feminina, durante o Brasil Império, teve um perfil precário, rudimentar e marcado pela diferenciação por sexo, além do número de escolas femininas ser inferior ao de escolas masculinas (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 235). Somente em 1880 foram erguidas as escolas mistas, porém o ensino secundário restringia-se ao grupo masculino, já que havia expectativa do ingresso destes tanto no mercado de trabalho quanto no curso superior. A dificuldade de acesso ao ensino primário e secundário pelo conjunto feminino teve seus reflexos na formação de um curso superior de ensino excludente, abarcando somente o sexo masculino. Beltrão e Alves (2009, p. 128) apontam: “As mulheres foram excluídas dos primeiros cursos de Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito surgidos no país. O decreto imperial que facultou à mulher a matrícula em curso superior data de 1881”.

No final do século XIX o Brasil começa a presenciara uma transição em seu perfil. Inicia-se, ainda que em forma rudimentar, o processo de desenvolvimento para uma sociedade urbana e industrial, e embora não tenha ocorrido um rompimento definitivo com certas tradições da velha ordem social, houve, no entanto, um ajustamento da tradição ao mundo moderno. As mudanças se intensificaram no decorrer do século XX, onde a implementação do sistema capitalista e a difusão do estilo de vida “moderno”, influenciado pelos valores burgueses que aqui começam a surgir, impactam em novas características de organização da sociedade, culminando na alteração do espaço físico e social do Brasil, principalmente para as grandes cidades Rio de Janeiro e São Paulo. Estas duas cidades, pólos econômicos financeiros do país, foram as primeiras a assistirem à introdução de novos aspectos e tecnologias no meio urbano, como a iluminação a gás, a regularidade no transporte de bonde, os automóveis, a construção de hotéis, cinemas, teatros, avenidas, companhias industriais, oportunidades de trabalho em indústria e comércio, e a tantos outros elementos que vinham com o desencadear do processo de urbanização e industrialização. Tais novidades foram se expandindo para outras cidades conforme o sistema capitalista ia se de-

senrolando e as atingindo.

A modernização burguesa do país acarretou transformações culturais e novas possibilidades quanto ao papel social feminino. Estabeleceram-se condições institucionais que permitiram e incentivaram a participação da mulher na esfera pública de interação social, não as restringindo apenas ao espaço doméstica. Os traços modernos das cidades possibilitou em especial às mulheres provenientes das altas camadas urbanas, o acesso às novidades decorrentes da comercialização do lazer: frequentar o teatro, cinema, bosques urbanizados, espaços de café e chá. Só o fato da presença delas nestes lugares já significava certa inovação nas atividades, além disso, houve uma remodelagem no que diz respeito à moda, com a introdução de novas tendências difundidas pelo cinema, catálogos e revistas europeias e americanas. A adoção de novos trajes, o uso de saias mais curtas que as tradicionais do século XIX, tecidos mais leves e roupas mais práticas, cabelos curtos, lábios e cílios pintados, representava o novo “padrão de beleza”. Dessa maneira, o processo de urbanização contribuiu na redefinição das normas de gênero, emergindo os padrões da “mulher moderna” (AZEVEDO; FERREIRA, 2006, p. 232). Tais mudanças, apesar de restritas, são pertinentes por representarem uma nova forma de relação social. A ampliação e aprofundamento das incipientes formas capitalistas de produção modificaram as cidades brasileiras, e os efeitos da acelerada urbanização refletiram na metamorfose da família. Houve uma mudança cultural nos padrões de comportamento familiar, onde essa começa a interagir com a cidade e a ocupar os espaços públicos. A família deixa de ser apenas uma unidade básica de produção e passa a ser uma unidade de consumo dos bens produzidos fora do lar, com novas condutas ajustadas à realidade urbana. Azevedo e Ferreira (2006, p. 238) nos apresentam que as políticas educacionais colocadas em prática na Era Vargas (1930 a 1945) faziam parte de uma série de políticas sociais orientadas para a reorganização da família, da educação, da saúde e do trabalho. A questão da escolarização feminina extrapola a esfera restrita da educação escolar e se enquadra numa dinâmica ampla de mudanças socioculturais iniciadas em fins do século XIX.

⁴Brasil Império; Lei de 15 de Outubro de 1827.

⁵Conforme o Art 12. da Lei de 15 de Outubro de 1827.

Beltrão e Alves (2009 p. 132-133) atentam que o direito de voto ao grupo feminino (1932) foi da época Vargas, e para isso era necessário a alfabetização das mulheres, pois somente as pessoas alfabetizadas é que tinham direito ao voto. Os autores indicam: “O ponto da reversão do hiato de gênero, no ensino fundamental, ocorreu para as coortes nascidas a partir dos anos de 1930, ou seja, após o fim da República Velha e o início da fase de crescimento endógeno da economia brasileira e de formulação das primeiras políticas sociais”. Contudo, o eleitorado feminino só foi expandir com a redemocratização de 1945, e embora o número de candidatas fosse ínfimo, o número de eleitoras era expressivo e significativo. No ensino médio de educação formal, a entrada das mulheres ocorreu expressivamente após 1960 (BELTRÃO; ALVES, 2009, p.148). Vejamos, a década de 60 foi um período pertinente às modificações nas relações de gênero. O acesso das mulheres aos meios contraceptivos eficientes permitiu a regularização da fecundidade e certo planejando do tamanho da família, possibilitou uma maior elaboração em relação a sua escolaridade e a inserção no mercado de trabalho. Beltrão e Alves (2009, p.133) destacam a conquista jurídica da Lei 4.121, conhecida como Estatuto da Mulher Casada⁶. “revogou vários dispositivos ultrapassados do Código Civil de 1916, entre os quais o que equiparava o status civil da mulher casada ao dos menores, dos silvícolas e dos alienados – tornando-a, portanto, civilmente incapaz⁷”. Também foi fruto desta década a primeira Lei de Diretrizes de Base (1961), onde uma das iniciativas foi a equiparação dos cursos de nível médio (normal, clássico e científico). Observamos bem, esta medida significou a possibilidade do acesso das mulheres que cursavam o magistério, curso de nível médio normal, a se ingressarem nas instituições de ensino superior. Foi a partir desta década que houve uma maior participação das mulheres tanto como alunas, ampliando sua presença em todos os níveis de ensino, quanto trabalhadoras, aumentando sua participação no mercado de trabalho, Beltrão e Alves (2009, p.134) analisam: “Houve uma con-

fluência de condições objetivas, representadas pelos processos de modernização das estruturas produtivas do país, e de condições subjetivas, representadas pelas novas posturas culturais e ideológicas das mulheres.” Os autores identificam que o acúmulo progressivo de fatores objetivos e subjetivos viabilizou a reversão do hiato de gênero na educação brasileira, que começou no ensino fundamental, avançou para o ensino médio e chegou ao ensino superior a partir da década de 1970: “foi a partir dos anos 1960 que as mulheres brasileiras tiveram maiores chances de ingressar na universidade, e foi nos anos 1970 que começou a reversão do hiato de gênero no ensino superior” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p.130). As matrículas representadas pelas novas posturas culturais e ideológicas das mulheres.” Os autores identificam que o acúmulo progressivo de fatores objetivos e subjetivos viabilizou a reversão do hiato de gênero na educação brasileira, que começou no ensino fundamental, avançou para o ensino médio e chegou ao ensino superior a partir da década de 1970: “foi a partir dos anos 1960 que as mulheres brasileiras tiveram maiores chances de ingressar na universidade, e foi nos anos 1970 que começou a reversão do hiato de gênero no ensino superior” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p.130). As matrículas femininas no ensino superior passam de 26% em 1956 para 40% em 1971 (Barroso e Mello, 1975).

Hiato de gênero na educação, de acordo com Beltrão e Alves (2009, p.126), ocorre quando há “diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres”. As diferenças existentes no nível educacional entre o grupo feminino e o grupo masculino são decorrentes de um processo social onde o modo pelo qual a sociedade se organiza e se estrutura, produz e reproduz diferenças e desigualdades de gênero. Na busca histórica sobre a formação e consolidação da instituição escolar, apresentada a cima, fica evidente as barreiras vivenciada pelo grupo feminino de acesso ao ensino. As transformações sociais decorrentes principalmente da primeira metade do século XX, alterou o contexto brasi-

leiro e possibilitou que ocorresse a intensificação da escolarização feminina. Recentemente, a reversão do hiato de gênero é realidade em todos os níveis da educação escolar (BELTRÃO; ALVES, 2009 p.131). A pesquisadora Maria Lígia Barbosa (2009), ao estudar o sexo como fator de desempenho escolar, pondera que na perspectiva sociológica a explicação deve ser buscada nas “relações sociais que fazem com que as meninas sejam mais adaptadas à escola ou mais próximas dela que seus pares masculinos” (BARBOSA, 2011, p.68). São registradas duas interpretações alternativas principais, distinguindo os que buscam explicação nos processos diferenciados da socialização para meninos e meninas, com destaque à Gilda Olinto, e aqueles que evidenciam fenômenos da cultura escolar que geram preferências explícitas pelas meninas, como Duru-Bellat. As abordagens sociológicas sobre as diferenças de desempenho entre meninas e meninos na instituição educacional se notabilizam por descartar a interferência de supostas características inatas da pessoa e do sexo.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2012, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), verifica-se que em relação a média de anos de estudo da população com idade a cima de 18 anos, o grupo feminino tinha, em 2005, 7,1 anos e o grupo masculino 6,8. Em 2012 esses números passaram a 8,1 e 7,7, respectivamente⁸. O documento (2014, p. 44) analisa: “No ano de 2005 o gênero feminino possuía média de anos de estudo superior ao gênero masculino, e essa discrepância foi aumentando no decorrer dos anos, já que o incremento no primeiro (14,1%) foi superior ao incremento no segundo (13,2%)”.

Ao estudar o atual quadro de sucesso escolar das mulheres, é digno que se leve em consideração a expressiva expansão educacional que vem sucedendo no ensino superior de ensino. Na próxima seção será verificado de que maneira a expansão da educação superior e os resultados escolares do grupo feminino dialogam.

2.2 Estratificação Educacional e Expansão Escolar no Brasil

Sendo um dos objetivos do presente trabalho indicar, dentro do conjunto feminino, quais são os grupos de mulheres que alcançaram e estão alcançando maiores resultados escolares no sistema educacional, será exibido, ainda que de maneira breve, o assunto referente à estratificação educacional.

Estratificação educacional, apoiando-se no conceito exposto por Nelson do Valle Silva (2003, p.105), diz respeito à “relação entre as características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis em sua saída, bem como aos mecanismos por meio dos quais essa relação é estabelecida”. Pois bem, estamos então nos referindo ao vínculo que existe entre a origem social do aluno e a sua trajetória no sistema escolar, sendo o primeiro um fator importante à realização do segundo.

Em um outro estudo desenvolvido por Nelson do Valle Silva em conjunto com a pesquisadora Maria Ligia Barbosa (2012), é destacado que o processo educativo abarca três dimensões essenciais: o aluno, a família e a escola. Também nos apresentam que através da evolução da sociologia da educação, foi possível evidenciar que a maior ou menor realização escolar não se restringe apenas às características da família (origem social), a instituição escola possui efeitos importantes à conquista da escolaridade. O desenvolvimento do conceito “experiência escolar” (apresentado por François Dubet) permitiu um olhar mais abrangente a esta instituição, onde a escola seria um meio pelo qual socializa e civiliza o indivíduo, participando do processo de constituição do ator social (apud SILVA; BARBOSA, 2012, p.168). A partir deste conceito apresenta-se a indagação sobre como os diferentes atores, localizados em diferentes condições sociais, experimentam a escola. Na busca por demonstrar se os diferentes tipos de passagem pela escola seriam capazes de influenciar na maior ou menor realização escolar, Silva e Barbosa (2012) indicam que apesar da qualidade da escola apresen-

⁸ Fonte: IBGE, 2012. Gráfico elaborado pela Deep/Inep com base nos dados da PNAD.

⁶ Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada.

⁷ A estrutura do Código Civil de 1916 se baseava no pátrio poder, que significa poder dos maridos e dos pais. Outras partes do código que mantiam a discriminação por gênero só foram ser revogadas com a constituições de 88 e com o novo Código Civil, de 2001.

tar efeitos significativos, são fracos se comparado aos efeitos da posição social de origem, permanecendo assim, no contexto brasileiro, uma forte determinação da origem social sobre a trajetória escolar do indivíduo.

Existem entre as classes sociais desigualdades que se manifestam de diferentes formas, como por exemplo, no acesso aos direitos sociais, ainda que garantidos legalmente, como o direito a saúde, a alimentação, a educação, ao trabalho, a moradia, dentre outros expostos no capítulo referente aos direitos sociais, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988⁹. Os grupos de pessoas mais favorecidos, economicamente e socialmente, têm maior garantia destes direitos ao longo de suas vidas porque conseguem financiá-los, em contrapartida aos menos favorecidos. Quando se usa o termo “origem social” é justamente a fim de buscar localizar onde é que o indivíduo se encontra socialmente, qual a sua origem na estrutura social, pois isso implica em maior ou menor acesso à oportunidades sociais no decorrer da experiência de viver. Existem inúmeras variáveis que auxiliam a localizar a origem social da pessoa, algumas destas são: a área onde reside, se é urbana ou rural, se é urbana metropolitana ou não-metropolitana, em qual região do Brasil a pessoa vive, se é na Sudeste ou demais regiões, qual a educação escolar dos adultos da família, qual a renda familiar per capita, qual a quantidade de filhos no núcleo familiar, entre outras, que podem orientar a reflexão sobre origem social.

O alcance educacional da pessoa, sequência de transições de níveis escolares que conseguiu atingir no decorrer da experiência escolar, dialoga com a posição social e pode sinalizar uma melhor ou pior posição no mercado de trabalho (SILVA; BARBOSA, 2012, p.160), e as desigualdades sociais interferem nas chances de transição escolar do indivíduo. Silva (2003, p. 116) baseando-se na proposta de Pierre Bourdieu (1977), nos apresenta em seu trabalho três tipos de recursos (“capitais”) que a família investe nos seus membros em fase de escolarização e que os auxiliam durante a trajetória escolar: o “capital

econômico”, o “capital cultural” e o “capital social”.

O “capital econômico”, normalmente indicado pela renda ou pela riqueza familiar, se refere aos recursos físicos que auxiliam na vida escolar da pessoa, tais recursos são: o acesso ao material escolar, os gastos com transporte, alimentação, lugar disponível para estudo fora do horário da aula, oportunidade de pagar aulas de reforço se necessário, acesso a computadores e outras tecnologias que facilitam na realização de pesquisas e estudos escolares, enfim, relaciona-se com todos os gastos financeiros que envolvem a vida escolar. A priori, famílias com maior “capital econômico” possibilitariam maiores chances educacionais aos membros do núcleo familiar. O “capital cultural” é indicado através do “conjunto de conhecimentos, gostos, atitudes e comportamentos que são reconhecidos e recompensados pelo sistema escolar [...] o indicador mais comum é o nível de escolaridade dos membros adultos da família” (SILVA, 2003, p.116). Diante deste aspecto, supõe-se que os pais “mais educados” fornecem um maior apoio e auxílio no aprendizado dos filhos. O terceiro e último tipo de recurso apresentado, é o “capital social” familiar, este diz respeito ao círculo social que rodeia a criança, ou seja, as relações sociais existentes entre a família. O “capital social” atuaria no sentido de ser uma espécie de “filtro que converte os capitais econômico e cultural em condições mais ou menos favoráveis à socialização das crianças” (SILVA, 2003, p.116). As variáveis de origem social, ao longo da trajetória escolar, atuam de modo diferente, algumas até apresentam efeitos declinantes conforme se passa para o nível seguinte, mas a variável relativa à renda familiar per capita é significativa, e apresenta efeitos crescentes no decorrer do curso escolar (SILVA, 2003, p.117).

O pesquisador Costa Ribeiro (2009, p.23) localiza três principais reformas educacionais que o Brasil assistiu e que poderiam ter impactos nas desigualdades de oportunidade educacional. A primeira ocorreu em 1961 e a sua principal consequência foi a expansão da educação pública nos níveis primário e secundário, contudo, as

escolas com alta qualidade permaneceu concentrada na instituição privada e direcionada para atender a elite do país. Em 1971, a Lei 5.692¹⁰ determina a expansão dos anos de escolaridade obrigatória, passando de quatro para oito anos. Apesar de estas duas reformas terem contribuído para o aumento no número de escolas em nível primário e secundário, o sistema escolar continuou a apresentar um quadro considerável de repetência e evasão, de modo que muitos alunos não chegavam a completar os anos de escolaridade compulsória. Outra expansão significativa do sistema básico de ensino foi ocorrer após 1982 e a partir de então é que passou haver inserção maciça do alunado nas escolas. Em contrapartida, o nível superior não cresceu de modo suficiente à nova demanda e aumenta-se a competição pela vaga nesta etapa educacional.

O conjunto destas reformas educacionais garantiu a construção de mais escolas, aumento no número de matriculados, queda na taxa de analfabetismo da população e aumento dos anos médios de escolaridade. Foram introduzidas, no decorrer deste período, políticas públicas educacionais com o intuito de melhorar o fluxo dos alunos, diminuir a evasão escolar e “corrigir” a distorção entre idade/série. Atualmente, o ensino primário, praticamente alcançou a sua universalização de acesso e o ensino médio caminha na mesma direção. O nível superior de ensino não ficou de fora do processo de expansão, porém demorou um pouco mais a se expandir e recentemente é o nível que tem recebido grande atenção das políticas públicas educacionais em função, também, da demanda que existe para esse nível (MONT’ALVÃO, 2011).

Rosemberg (2001, p.515), atenta que o processo de expansão escolar não é um caso extraordinário ao Brasil, mas sim um movimento que vem se configurando internacionalmente:

“Essas reformas enquadram-se no modelo atual de políticas sociais neoliberais, procurando responder a um enorme desafio: obter ganhos de qualidade e ao mesmo tempo procurar restringir o uso dos recursos públicos. Tais reformas não são particulares ao Brasil e à América Latina, configurando, ao contrário, um mo-

vimento internacional que vem outorgando à educação a condição de estratégia fundamental para a redução de desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais.” (Rosemberg, 2001, p.515)

Um dos efeitos da expansão escolar para o grupo feminino é apontado por Costa Ribeiro (2009, p.22): “A expansão das instituições educacionais durante o século XX diminuiu gradualmente a vantagem dos homens sobre as mulheres, em qual, em alguns casos, chegou a ser revertida.” Para as mulheres que experimentaram a vida escolar após as reformas educacionais iniciadas em 1961, houve maiores chances de acesso, no entanto, este não é o único fator que explica a vantagem do grupo feminino no sistema de educação formal. Costa Ribeiro (2009, p.50) indica que as altas taxa de repetência no ensino primário, durante os anos 70 e 80, foram mais acentuadas no grupo masculino, e durante o percurso do ensino secundário, a atração pelo mercado de trabalho, que contribui para o abandono da escola, também é maior para o grupo masculino. Logo, estes fatores operam em favor do conjunto feminino durante as transições de ensino.

Mont’Alvão (2011) analisa que o efeito do sexo é significativo e positivo em todas as transições e anos. As mulheres apresentam, em relação aos homens, maior tendência em completar o ensino básico e a se inserirem no ensino superior. Pontua que essa probabilidade é maior na rede privada de ensino que na pública, uma das hipóteses que o autor apresenta seria o fato das escolas públicas, em geral, serem mais igualitárias (ou menos desiguais) no tocante às relações de gênero:

“Em relação às diferenças de efeito entre as transições, verifica-se diminuição na rede pública e aumento na rede privada, o que indica que há diminuição do efeito de gênero na transição para a educação superior em relação à educação secundária na rede pública, mas o contrário é válido para a rede privada.” (Mont’Alvão, 2011, p.417).¹¹

Mont’Alvão (2011), ao analisar a expansão do sistema educacional, demonstra que em 1998 as instituições de ensino superior atingia o número

⁹ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Capítulo II, Dos Direitos Sociais.

¹⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

¹¹ Dossiê mulheres negras : retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil - Brasília : Ipea, 2013. p. 37

de 973, sendo 79% privadas e abrangendo 62% das matrículas. E essa porcentagem experimenta a seguinte evolução: “Em 2004, de acordo com dados do INEP (2006), o número de matrículas no setor privado já chega a 71%, ou seja, mais de dois terços do sistema superior de ensino, sendo que em 2006 o número de instituições neste setor atinge a incrível marca de 89%”.

No Censo da Educação Superior de 2012 (Inep, 2014, p. 49) encontramos que, entre as instituições de ensino superior que participaram do Censo nos anos de 2009 a 2012, o setor superior privado permanece predominando, com participação de 87,4%. Contudo, em termos percentuais, a rede pública apresentou um maior crescimento em relação à rede privada, sendo os números, 24,1% e 2,1%, respectivamente. Esses números, quando visualizados em forma cardinal, não representa motivo para muita euforia, pois em 2009, encontramos 94 instituições na rede federal, 84 na estadual e 67 na municipal, em contraste com as 2.069 na rede privada, em 2012 esses números teriam subido para 103, 116, 85 e 2.112, respectivamente. O Censo da Educação Superior de 2013 (Inep, 2015, p. 14) demonstra que apesar do crescimento paulatino do número de Instituição de Ensino Superior ao longo da última década, verifica-se, atualmente, tendência de estabilização do número de IES, com sutil redução nas instituições das categorias administrativas municipal e privada, passando de 85 e 2.112 em 2012, para 76 e 2.090 instituições em 2013, respectivamente.

Seguindo os dados apresentados no Censo da Educação Superior de 2013 (Inep, 2015, p.22) observa-se expansão do número de matrículas em cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância, entre 2010 a 2013. A graduação presencial cresceu 12,4%, e a modalidade a distância 24,0%, em relação a 2010. Analisando esse aumento de matrículas, segundo o sexo, o Censo indica que tanto no modo presencial quanto a distância, a quantidade de matrículas registradas é maior para o sexo feminino (Inep, 2015, p.

24). Sobre o percentual de ingressos, matrículas e concluintes nos cursos de graduação, segundo o sexo, percebe maior participação feminina nas três situações: 56,1%, 57,2% e 60,6%, respectivamente (Inep, 2015, p.31). Para as áreas gerais do conhecimento com expressivo percentual de ingressos de mulheres, constata-se: “Saúde e Bem-Estar Social” e “Educação”, preenchendo na categoria privada 76,6% das matrículas em ambas as áreas, e no segmento público 70,7% e 59,9%, na devida ordem (Inep, 2015, p.28).

Em 2013 o Ipea publicou o Dossiê mulheres negras com o intuito em promover e estimular reflexões acerca das barreiras que ainda há de se enfrentar à conquista de igualdade de oportunidade no tocante a raça e gênero. Dedicou o primeiro capítulo do documento a analisar as implicações para os diferentes grupos de cor e sexo no acesso ao ensino superior brasileiro. Adiante, veremos algumas destas observações.

O documento realiza uma breve contextualização do ensino superior brasileiro após a década de 90 e destaca que além do crescimento no número das vagas ofertadas, houve a formulação de políticas de ações afirmativas (AA) e a implementação do Prouni - Programa Universidade para Todos¹² para as instituições privadas de ensino superior. A adoção das políticas de ação afirmativa dedica-se em ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, como os negros, indígenas, deficientes e outros. Já o Prouni, política expressiva em termos quantitativos, tem como uma de suas propostas a reserva de vagas para pessoas negras nas instituições privadas que aderem ao programa. Após a apresentação destas políticas educacionais para a educação superior, o texto se dedica em estudar qual a direção que se processa o aumento dos diferentes grupos neste nível de ensino. Indica que as matrículas femininas no ensino superior, em 2009, foram maiores no sistema privado que no sistema público, sendo os números 56,3% e 51,8% respectivamente. O documento (2013, p. 44) destaca: “Entre 2004

e 2009, a matrícula de mulheres no ensino superior público cresceu pouco mais de 12%, enquanto os homens tiveram um incremento de aproximadamente 25%”.

Em relação às carreiras, o Dossiê exibe a continuidade da distribuição desigual que existe entre homens e mulheres, brancos e negros nas áreas de conhecimento da educação superior. Constata que apesar de haver maior oferta no acesso a educação superior, há pouca variação na tradição dos padrões das carreiras. Nos convida a pensar a estratificação das carreiras como um fenômeno que está além das escolhas individuais de cada pessoa, pois faz parte do modo em como a sociedade se estrutura e em como os determinantes sociais atuam neste aspecto. Se apoiando nos estudos de Beltrão e Teixeira (2004), aponta que a similaridade das escolhas profissionais no nível superior por mulheres, brancas e negras, e homens negros, não ocorre por uma mera coincidência, mas por uma questão social. Estes grupos se inserem em maior expressividade nas carreiras com menor prestígio social, consequentemente, menor concorrência, menor remuneração e menor vaga no mercado de trabalho. De acordo com o gráfico referente a matrículas de homens e mulheres em cursos de graduação presenciais, por áreas gerais do conhecimento, em 2009¹³, o conjunto de mulheres se manifesta em maioria nas áreas de “Saúde e Bem-estar”, “Educação” e “Serviços”, já o grupo masculino se concentra nas áreas de “Engenharia, Produção e Construção”, “Ciências, Matemática e Computação” e “Agricultura e Veterinária”.

O Dossiê conclui que as mulheres se inserem em maior quantidade no ensino superior quando comparada aos homens, nas instituições privadas essa diferença é maior. Em ambas vias de acesso, pública ou privada, o conjunto feminino se concentra nas áreas de conhecimento com menor prestígio social. A inserção das mulheres negras é menor do que a das mulheres brancas,

mas os padrões de ingresso se mantêm: em carreiras com menor prestígio e maior acesso via instituição particular. O crescimento do ensino superior, com aumento na oferta de vaga e diversificação na forma de ingresso, possibilitou a crescente inclusão dos grupo de sexo e cor, no entanto, julga-se necessário problematizar sobre como vem se realizando esta expansão da educação superior. Ao mesmo tempo em que reconhece as ações afirmativas e o Prouni enquanto ferramentas que possibilitaram maiores oportunidades aos grupos em histórica desvantagem social a se ingressarem no nível superior de ensino, pontua a questão desse acesso ser diferenciado, tanto em relação aos cursos quanto às instituições, essa característica reforça a hierarquização da instituição superior¹⁴. No mesmo ano de publicação do Dossiê, ocorreu a chamada para o programa “Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação”, como tentativa em ampliar o número das matrículas femininas nessas respectivas carreiras¹⁵.

O fenômeno social de baixa representatividade das alunas em determinadas áreas de conhecimento, se concentrando em outras, é algo já constatado desde o período em que inicia o aumento de graduandas, conforme apresentam Carmem Barroso e Guiomar de Mello (1975) ao discutirem algumas questões relativas ao acesso e participação feminina no ensino superior brasileiro. As pesquisadoras examinaram como evoluíram as matrículas femininas nos diferentes cursos universitários. Perceberam que dentro do crescimento global do ensino superior a participação da mulher passou de 26% em 1956 a 40% em 1971, como já foi citado, porém, as matrículas não se deram de modo uniforme, havendo apenas 3% de mulheres na Engenharia em contrapartida à possibilidade cada vez maior de a aluna estar se preparando para o magistério secundário¹⁶. Explicaram que tal fato é resultado de duas tendências paralelas: a feminização dessas carreiras e a maior expansão desses cur-

¹³ Gráfico 6, p. 48; Dossiê mulheres negras : retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil - Brasília : Ipea, 2013.

¹⁴ Dossiê mulheres negras : retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil - Brasília : Ipea, 2013, p. 49

¹⁵ Chamada Nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras.

¹⁶ Barroso e Mello (1975, p.53) utilizaram como fonte de dados: MEC. Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Sinopse Estatística no Ensino Superior, (1956 e 1971).

tos em relação aos demais (um dos motivos seria por demandarem custos relativamente baixos, permitindo ofertas de vagas com pequeno empenho de capital) (BARROSO; MELLO, 1975, p. 54). Dessa maneira, constataram que a proporção de mulheres em carreiras tipicamente reconhecidas femininas não diminuíram com a expansão do ensino superior de 1956 a 1971, pelo contrário, aumentaram no decorrer do intervalo estudado. Concluíram que a representação feminina no nível superior, durante esse período, aumentou em taxas maiores que a da expansão geral desse ensino, mas o padrão de escolha nas carreiras não sofreram alterações dignas de nota, e informaram que a situação de concentração de mulheres em carreiras tradicionalmente consideradas femininas, se assemelha à observada em países desenvolvidos do ocidente (BARROSO; MELLO, 1975, p. 73). Fúlvia Rosemberg e Tina Amado (1992), na investigação sobre educação e relações de gênero, também indicaram haver uma distribuição diferenciada pelos ramos de ensino, onde as mulheres tendem a seguir cursos humanísticos e voltados para as Letras e os rapazes seguem preferencialmente cursos mais técnicos. Embora sem usar o termo que seria adotado na literatura atual, as autoras identificaram a relevância crescente do processo de estratificação educacional horizontal associado à feminização de certas carreiras com perda paralela de prestígio: “a discriminação que a mulher vivencia no sistema educacional muda de rumo: ela não se efetua mais através do impedimento de acesso ao sistema educacional, mas transfere-se para o seu interior” (ROSEMBERG; AMADO, 1992, p.65).

Podemos nos apoiar no estudo da pesquisadora Gilda Olinto (2011) para entender a estratificação das carreiras. A construção social de valores, crenças e atitudes implica em construções de estereótipos entre homens e mulheres, tais estereótipos além de influenciar nas escolhas acadêmicas das mulheres, estabelecem barreiras que limitam suas perspectivas de vida, logo, uma das bases da diferença de gênero está na dimensão sociocultural. A pesquisadora nos apresenta a ideia de segregação horizontal e vertical:

“A segregação horizontal inclui mecanismos que fa-

zem com que as escolhas de carreiras sejam marcadamente segmentadas por gênero. Como as profissões femininas tendem a ser menos valorizadas no mercado de trabalho, considera-se que a segregação horizontal das mulheres está relacionada a outro tipo de segregação chamada de vertical. A segregação vertical é um mecanismo social talvez ainda mais sutil, mais invisível, que tende a fazer com que as mulheres se mantenham em posições mais subordinadas ou, em outras palavras, que não progridam nas suas escolhas profissionais. Estudos que abordam a segregação vertical têm se valido de termos como ‘teto de vidro’, indicando os processos que se desenvolvem no ambiente de trabalho que favorecem a ascensão profissional dos homens.” (Olinto, 2011)

No Relatório Anual Socioeconômico da Mulher – RASEAM, publicado em março de 2015 pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, é divulgado dados estatísticos que permitem evidenciar o menor acesso das mulheres aos cargos de liderança. Por exemplo, um dos indicadores abordado diz respeito ao fato das mulheres possuírem, nos níveis iniciais de formação acadêmica, maior representatividade (56,5%) nas bolsas de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Raseam, 2015, p.25). Contudo, a sua participação entre os bolsistas vai diminuindo para os níveis superiores da estrutura das universidades e centros de pesquisas do país. Para o nível mais alto, Bolsa de Produtividade Senior, atribuída pelo CNPq aos pesquisadores com notoriedade em seu campo de atuação, a representação das mulheres é de 21,6% (Raseam, 2015, p.26).

A finalidade da Tabela 1 é verificar a distribuição da educação superior entre os gêneros por décimos de renda familiar per capita e coortes de idade. Além de confirmar a relação geral entre a posição socioeconômica do domicílio e a realização escolar dos grupos, pode-se observar que a discrepância de gênero no acesso ao ensino superior está presente de forma marcante em quase toda a hierarquia da estrutura social e que, além disso, cresce de modo sutil na coorte mais nova.

O hiato educacional de sexo varia conforme posição socioeconômica do domicílio e a coorte nascida no mesmo tempo. A disparidade na distribuição do ensino superior completo entre os gêneros é mais intensa no meio da distribuição de renda. Em ambas as coortes o conjunto femi-

nino está em condições bem mais vantajosas. No conjunto da população (total) para cada mulher com ensino superior na coorte mais nova existem somente 0,72 homens, perfazendo um déficit masculino de 28%. No décimo de renda mais rico, cuja maioria possui ensino superior, a desigualdade entre os gêneros cresceu para a coorte mais nova, de modo que em 2013 17% dos homens não se encontram no mesmo patamar educacional já atingido pelas mulheres. Analisando a diferença na distribuição da educação superior entre as mulheres do décimo de renda mais rico ao décimo mais pobre, percebe-se a forte desigualdade educacional entre as mulheres. Numa evidência da forte influência da desigualdade socioeconômica dentro do grupo, enquanto na coorte mais nova 62,07% das mulheres mais ricas alcançaram o ensino superior, apenas 1,64% das mais pobres atingiram esta etapa de ensino.

Tabela 1
Distribuição da educação superior completa entre os grupos de gênero, por décimos de renda familiar per capita e coortes de idade. Brasil, 2013.

Décimos da renda familiar per capita	Pessoas de 25-34 anos (%)		
	Fem	Masc	M/F
1 (mais pobre)	1,64	1,72	1,05
2	1,53	0,86	0,56
3	3,08	2,13	0,69
4	5,52	2,59	0,47
5	7,18	2,87	0,40
6	8,74	5,62	0,64
7	15,70	9,45	0,60
8	22,59	11,19	0,49
9	38,11	24,65	0,65
10 (mais rico)	62,07	51,15	0,83
Total	17,65	12,75	0,72

Décimos da renda familiar per capita	Pessoas de 45-54 anos (%)		
	Fem	Masc	M/F
1 (mais pobre)	2,73	1,90	0,70
2	2,25	1,77	0,79
3	4,23	2,51	0,59
4	4,26	3,36	0,79
5	6,50	2,32	0,36
6	8,65	5,15	0,59
7	10,22	6,44	0,63
8	14,1	7,85	0,56
9	25,7	15,51	0,60
10 (mais rico)	51,24	44,21	0,86
Total	15,39	11,61	0,75

Fonte: IBGE, PNAD 2013. Tabela criada a partir dos microdados. Nota M/F: Razão entre a percentagem masculina e a feminina

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento, industrialização e urbanização da sociedade brasileira foi alterando o perfil da educação formal do país. No início da formação dessa instituição, o acesso era restrito a um pequeno grupo predominantemente masculino de camadas sociais privilegiadas, porém atualmente a oportunidade à educação básica já é realidade na vida de muitos brasileiros. O entendimento pleno do processo de expansão educacional demanda o esclarecimento dos fatores que interferem no fato de alguns prosseguirem à etapa seguinte e realizarem o nível superior de educação enquanto outros permanecem retidos. Ao verificar os dados quantitativos sobre o acesso à educação superior percebe-se maior participação feminina. O fato constatado instigou a indagação sobre qual seria o efeito do sexo na realização escolar, assim como, levou a questionar quais são os grupos de mulheres que vêm apresentando maior realização escolar. A investigação mostrou que o efeito da variável sexo no acesso ao nível superior é favorável à mulher em quase toda a hierarquia social. Entretanto, a percentagem de mulheres ricas a conquistarem a realização escolar é muito superior à percentagem de mulheres pobres em ambas as coortes analisadas, o que evidencia o vínculo da posição socioeconômica com a conquista do ensino superior. Além disso, a inserção das mulheres negras ao ensino superior é menor quando comparada às mulheres brancas. Comparando o hiato educacional por gênero entre as gerações verifica-se um discreto aumento para as coortes mais novas, o que pode revelar uma tendência nesse fenômeno.

Viu-se que a expansão escolar de ensino, ao se articular com transformações estruturais e socioculturais, possibilitou a maior inserção do grupo feminino na educação básica e superior. Todavia, no curso desse processo estabeleceu-se e ainda se mantém uma perceptível segmentação de sexo nas áreas de conhecimento, fazendo com que as mulheres se tornassem predominantes na maioria dos cursos com menor prestígio social. Este fenômeno conhecido por segregação educacional horizontal, que leva as mulheres tenderem a optar por “carreiras femininas”, acaba se ajus-

tando posteriormente na transição para o mercado de trabalho a uma segregação ocupacional vertical, ao conduzir as mulheres a atuarem em ocupações com menor autoridade e menor remuneração. Os estereótipos sociais em torno do sexo alimentam as formas de segregação ocupacional por gênero, que reproduz a disparidade salarial entre homens e mulheres. Mantém-se ainda por desvendar os efeitos da estratificação das carreiras nas outras esferas das relações sociais.

O desenvolvimento desse trabalho esclarece alguns pontos e desperta questionamentos que estão a demandar tratamento pela literatura. Afinal de contas, não estão de todo claras quais são as razões principais para a disparidade no resultado educacional entre mulheres e homens. Cabe ainda elucidar como estes fatores se combinam em diferentes momentos da trajetória educacional fazendo com que os homens não progridam na mesma proporção que as mulheres para o ensino superior. Dada a conexão entre processos e resultados, cabe entender a relação entre a maior participação feminina e a desvalorização econômica do ensino superior. Desvendar essas lacunas pode ser um dos possíveis caminhos a uma melhor interpretação do campo de desigualdade educacional entre os gêneros.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistemas de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. *Cadernos Pagu* (27), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 2006, pp.217-220.

BARBOSA, M. Ligia O. ; Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. 1. ed. Belo Horizonte: Argumentum Editora, 2009. v. 1. 272p

BARROSO, Carmen L. de M., MELLO, Guiomar Namó de, (1975). O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, nº 15, p. 47-77, dez.

BELTRÃO, K. I., ALVES, J. E. D. A reversão

do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.136, p.125-156, jan./abr. 2009.

BRASIL. LEI Nº11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm . Acesso em:15 jun. 2015.

Brasil. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Relatório Anual Socioeconômico da Mulher. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, março de 2015. 181p.

Censo da educação superior 2013: resumo técnico. – Brasília : instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira, 2015.

Chamada Nº 18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras - Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação.

HELAL, D.. Mérito, Reprodução Social e Estratificação Social: apontamentos e contribuições para os estudos organizacionais. *Organizações & Sociedade, América do Norte*, 22, abr. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/8885/9436> Acesso em: 24 Jun. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (2013). Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília, Ipea.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2014) Censo da educação superior 2012: resumo técnico. – Brasília, 133 p.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. *DADOS*, 2011, 54/2, p. 389-430.

OLINTO, Gilda . A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social, Brasília, DF*, v. 5 n. 1, p.68-77, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de oportunidade no Brasil. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*. 2/2001. p. 515-540.

ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. Mulheres na Escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Cortez/Fundação Carlos Chagas, nº 80, fevereiro de 1992, pp.62-74;

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: Hasenbalg, Carlos A.; Silva, Nelson do Valle (Org.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, Topbooks, 2003. p. 105-146.

SILVA, Nelson; BARBOSA, Maria Lígia. Desempenho Individual e organização escolar na realização educacional. *Sociologia&antropologia*, v.02.04: 159-184, 2012.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. UM OLHAR NA HISTÓRIA: A MULHER NA ESCOLA (BRASIL: 1549 – 1910). In: II Congresso Brasileiro de História da Educação. História e memória da educação brasileira. Natal, 2002.

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O RENDIMENTO EDUCACIONAL¹

Fernando Tavares Júnior²
Tales Corrêa Simão³

RESUMO

O Plano Nacional de Educação estabeleceu diretrizes para as políticas educacionais até 2024. Dentre elas destacam-se metas relacionadas ao rendimento educacional. Há o pressuposto de que as redes, e suas respectivas escolas, são capazes de atingir tais resultados nos interstícios previstos. No entanto, não houve teste empírico para tais hipóteses. O desenvolvimento educacional brasileiro é entendido no PNE como uma produção social. Há uma ampla literatura acerca das reformas educacionais e o baixo rendimento é um dos principais entraves ao desenvolvimento educacional. Este trabalho desenvolve um modelo demográfico de fluxo a partir de fontes de dados contínuas e contíguas – série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – para analisar as tendências do rendimento educacional no Brasil. Observaram-se avanços ao longo dos últimos anos. No entanto, ainda é muito grande a parcela de crianças e jovens que não são aprovados. Ao considerar o conjunto da escolarização, reitera-se o padrão de exclusão educacional e desigualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Rendimento Educacional; PNAD; Transições.

The National Educational Act (PNE) and educational achievement

Abstract

The National Educational Act (PNE) establishes guidelines for educational policies until 2024. There are goals related to educational achievement. There is expectation that educational system will be able to achieve such results in the provided period. However, there's no empirical test for this hypothesis yet. Many studies about educational reforms relate low efficiency as main obstacle to educational development. This paper develops a demographic model based on historical series from a national survey (PNAD/IBGE) to analyze trends in educational efficiency in Brazil. We observe high proportion of students with low achievement. Considering the whole educational process, educational exclusion and opportunity inequality were detected.

Key Words: National Educational Act; Educational Achievement; PNAD; Educational Transitions.

INTRODUÇÃO

O debate acerca do baixo rendimento educacional no Brasil voltou a receber atenção privilegiada nos últimos anos, em especial a partir da publicação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e seu desmembramento em seus dois componentes principais: rendimento e desempenho. Em 2016, não só canais acadêmicos, mas também a grande mídia dedicou espaço para este debate. Em dezembro de 2015 (01ºdez2015), a Plataforma

Latitude – Educação Georreferenciada (www.latitude.org.br) destacou o problema do rendimento escolar na Rede Municipal do Rio de Janeiro. A comparação com as médias nacionais e os resultados de São Paulo mostrou como são incongruentes os resultados cariocas. Era esperado um resultado bem melhor, que elevaria consideravelmente o IDEB da Rede, mas observou-se exatamente o inverso. Em janeiro (11jan2016), o Jornal O Globo, em sua coluna

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através de seu Edital Universal e do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, aos quais os autores são muito gratos.

2 Professor do Dept. e do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Email: ftavares@caed.ufjf.br.

3 Bolsista do Programa Observatório da Educação – CAPES. Estudante do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Email: tals.rjcorreas@gmail.com.

de Educação, a cargo de Antônio Gois, abriu espaço para debater novamente a repetência e sua surpreendente naturalização na sociedade brasileira. Trouxe mais dados para ampliar o debate e reafirmou que “a repetência não traz benefício algum ao aluno” ou à sociedade reitera, citando Hattie (2009), “é difícil encontrar outra prática educacional em que a evidência científica é tão inequivocamente negativa” quanto a repetência. Afeta grupos já desfavorecidos (SHAVIT e BLOSSFELD: 1993), apresenta viés de classe e cor (HASENBALG & SILVA: 1990; SILVA & HASENBALG: 2002; MARE: 1980; TAVARES JÚNIOR, MONTALVÃO E NEUBERT: 2015), concorre para elevar a evasão (RIBEIRO: 1991; TAVARES JÚNIOR et all: 2012), agrava absurdamente os gastos (HANUSHEK:1986) e limita proporcionalmente os investimentos (TAVARES JÚNIOR, VALLE e MACIEL: 2015), inclusive (e principalmente) a elevação da remuneração e a melhoria da carreira. A pesquisa em eficácia escolar, que já encontrava na literatura internacional grande debate, passou a repercutir no Brasil e se associa ao rendimento (FRANCO et all: 2001; ALBERNAZ, FERREIRA, e FRANCO: 2002; BONAMINO e FRANCO: 2005; SOARES: 2002; BROOKE e SOARES: 2008; TAVARES JÚNIOR et all: 2014). Seguiu-se a réplica na mesma Plataforma Latitude, ainda em janeiro (27jan2016), quando se ampliaram evidências e argumentos, além da provocação central relativa à nossa “incapacidade de ensinar e indisponibilidade para aprender”. Mais do que um antagonismo, a provocativa frase complementa o argumento em torno do grave problema do rendimento educacional. A continuidade da escolarização, seja por aprovação automática, progressão continuada ou outro mecanismo, tem se mostrado “menos negativa” que a reprovação. Esse argumento foi tema de duas outras colunas no Globo, em que mais evidências foram trazidas ao debate, dentre elas, a conclusão do famoso estudo do Sergei Soares (TD 1300 – IPEA):

“Os resultados mostram que as políticas de progressão continuada não exercem qualquer impacto negativo sobre o desempenho escolar dos alunos. Ao contrário, verifica-se um impacto positivo de políticas de progressão continuada sobre os resultados dos exames (...) Obrigar um aluno, após um ano inteiro se esforçando para aprender algo em uma escola com professores desmotivados e mal pagos, a voltar à mes-

ma série na mesma escola, é conferir-lhe um atestado de incompetência. Este atestado é ainda mais dramático porque este mesmo aluno vê a maior parte de seus colegas, em geral menos pobres e mais brancos, progredirem. Quando se pensa assim, os coeficientes apresentados neste trabalho não são um mistério. O mistério é a rejeição continuada no nosso país a uma política tão acertada quanto a progressão continuada.” (SOARES, 2007: 7 e 15)

A par desta veemente defesa, importa considerar seu questionamento adjacente: o que explica, em nossa sociedade, a aceitação e defesa da “não aprovação” (seja como for ‘batizada’) como medida pedagógica fundamental para construção de uma boa escola, de uma política educacional de qualidade? Este é o ponto central do debate. Para avançá-lo, iniciamos em 2012, com apoio do CNPq, pesquisas sobre “A produção da desigualdade educacional no Brasil”, com resultados iniciais já publicados anteriormente, como os referenciados em parágrafos anteriores além de outros (TAVARES JÚNIOR et all: 2014; PEREIRA e TAVARES JÚNIOR: 2012; TAVARES JÚNIOR e NEUBERT: 2014). Somaram-se os trabalhos apoiados pelo Observatório da Educação (CAPES / INEP) que proporcionaram a ampliação da agenda de pesquisas para além das metas iniciais, o que permitiu que nos lançássemos o desafio de desenvolver um modelo demográfico de fluxo a partir de fontes de dados contínuas e contíguas, como é o caso da série histórica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Este objeto ganhou extrema relevância a partir da aprovação, em 2014, do Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei 13.005 (BRASIL: 2014). O PNE estabeleceu diretrizes para as políticas educacionais da década, bem como, em seu Anexo, as 20 (vinte) metas e suas respectivas 254 estratégias a serem alcançadas pelos entes federados e suas respectivas redes de ensino. Tais metas referem-se tanto a resultados de cada rede pública (municipal, estadual e federal) quanto também se referem a objetivos gerais a serem alcançados pelo conjunto da sociedade, reconhecendo o papel imprescindível das famílias, escolas particulares e outras esferas da sociedade civil. Para mensurar, monitorar e avaliar o alcance dessas metas, uma das principais referências

é exatamente a PNAD / IBGE, como citado em seu artigo 4º: “As metas previstas no Anexo deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)...” (Brasil, 2014, p.1) e posteriormente reiterada, no artigo 5º, a obrigação de que “a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas (...)” assumindo-se a responsabilidade de “§ 2º A cada dois anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP publicará estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas...” (Idem: *ibidem*).

O desenvolvimento educacional brasileiro é (corretamente) entendido no PNE como uma produção social. O Plano, em suas estratégias e resultados mensuráveis a serem avaliados, aponta também metas intermediárias que estimam o desenvolvimento educacional de forma prognóstica. Há o pressuposto de que as redes, e suas respectivas escolas, são capazes de atingir tais resultados nos interstícios previstos. Tais metas para totais e parciais foram estimadas a partir de funções matemáticas contínuas (quasi lineares), com progressões proporcionais ao longo do tempo. No entanto, não houve teste empírico para tais hipóteses. O PNE projeta metas estimando aproximadamente o desenvolvimento da proficiência média com ganhos de 17pts a cada edição do PISA (intervalos de três anos) e elevação do IDEB em 0,3 a cada biênio. No entanto, observou-se no Brasil nos últimos biênios (2005 – 2013) um padrão de desenvolvimento educacional diverso. A meta estimada para o desenvolvimento do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental das Redes Públicas era de 3,6 em 2007. No entanto, atingiu-se 4,0. Nos anos seguintes, o incremento esperado era de aproximadamente $0,4 = 3,6 - 4,0 - 4,4$ (2011), seguindo por um período de incremento levemente inferior $(0,3) = 4,4 - 4,7$ (2013) – $5,0$ (2015) – $5,5$ (2019) – $5,8$ (2021). No entanto, observou-se um decréscimo ao longo do período: $(+0,4) 4,4 - (+0,3) 4,7 - (+0,2) 4,9$ (2013). O IDEB cresceu mais do que o esperado no início do período e depois passou a progredir num ritmo mais lento, descrevendo uma tendência similar a uma função exponencial inversa com grau de concavidade baixo. Tais diferenças

são obviamente sutis, em função da métrica do indicador. Entretanto, se essa tendência se confirmar, as metas não serão alcançadas com as estratégias em curso, demandando ajustes urgentes nas políticas educacionais vigentes.

Mais importante do que o debate meramente estatístico, observa-se a ausência de reflexões substantivas sobre o objeto, além da lacuna de pesquisas empíricas que permitam analisar o contexto educacional brasileiro e sua relação com os padrões de desenvolvimento dos sistemas de ensino. Sabe-se pouco acerca dos fatores relacionados ao rápido crescimento do IDEB nos últimos biênios. O mesmo se aplica ao crescimento registrado no desempenho no PISA anos atrás. Sabe-se menos ainda sobre os motivos que podem ter levado à queda na tendência de crescimento observada em 2013. Uma das principais hipóteses é a relação entre as condições de vida e o resultado educacional. Tal tese, instruída pelos trabalhos de Silva & Hasenbalg (2000, 2004), revela que mudanças sociais, como a crescente urbanização e a elevação da escolaridade dos pais, aliadas ao crescimento econômico e à melhoria geral nas condições de vida foi a principal responsável pelo desenvolvimento educacional verificado no final do século XX, em detrimento de uma exponencial elevação da eficiência do sistema:

“Podemos dizer, como estimativa conservadora, que 59% das melhorias educacionais observadas entre os jovens no período tiveram origem nas mudanças em sua posição de origem, os restantes 41% atribuíveis à melhoria intrínseca do sistema” (SILVA & HASENBALG: 2000, 16).

Fenômeno similar pode ter se passado logo no início do século XXI. A alteração do critério etário pode ter sido o principal explicador da melhoria no PISA. A melhoria geral das condições de vida pode ter desempenhado um papel relevante no rápido desenvolvimento do IDEB observado entre 2005 e 2011. O ritmo do desenvolvimento socioeconômico experimentou redução nos anos seguintes, o que pode estar relacionado à proporcional queda no incremento do IDEB em 2013, além de outros problemas de comparabilidade, como analisados por Klein (2011) relativos à idade, uma vez que “a mudan-

(2011) relativos à idade, uma vez que “a mudança da definição da idade, muda a composição do alunado entre as séries e repercute na média global dos alunos” e “dos três países citados como de maior evolução na década, Luxemburgo, Chile e Brasil, os três tiveram mudanças na data de aplicação e conseqüentemente na definição da idade” (p.18). A idade, em especial a defasagem idade-série, está diretamente relacionada ao rendimento educacional, especialmente às taxas de não aprovação (repetência e evasão).

Isso repercute não só nas comparações internacionais, como também internamente. As redes apresentam diferentes perfis de composição. A grande diversidade observada entre as redes e seus respectivos padrões de desempenho está logicamente relacionada a isto. Logo, não é adequado descrever padrões homogêneos de progresso dos indicadores de rendimento e desempenho quando se observam mais atentamente os dados de escolas e frações das redes de ensino. As medidas gerais de tendência central (como as médias publicadas) escondem grandes variações entre suas unidades. Tais variações podem estar relacionadas a elementos conjunturais ou mesmo oscilações nas medidas, mas destacam-se também elementos estruturais, como a implementação de políticas e mudanças na gestão escolar. Algumas escolas e redes apresentam tendências de melhoria de desempenho muito superior à média. Várias dessas tendências ocorrem em períodos coincidentes com alterações na estrutura política (mandatos) e a transição na direção escolar.

Há ampla literatura dedicada às características das reformas educacionais contemporâneas, seus modelos, seus efeitos e à análise de suas repercussões no cotidiano escolar. Em especial, a literatura internacional voltada para “Reformas Educacionais Baseadas em Padrões”, ou Standards-based Reforms, tem evidenciado, desde os anos 1990, que a adoção de estímulos externos e maior publicidade de resultados (como avaliações e contrapartidas - stakes), com especial atenção às unidades escolares, produz efeitos sobre o desenvolvimento da proficiência média (LOCKHEED; VERSPOOR, 1991; MCLAUGHLIN; SHEPARD, 1995; BYBEE, 1997; EL-

MORE, 2007). Alguns estudos ao longo do tempo apontaram tanto as potencialidades quanto os limites das mesmas reformas (CHATTERJI, 2002; FALK, 2002; GAMORAN, 2007). Outros estudos utilizaram dados de avaliações nacionais como referência para analisar as reformas de unidades federativas (SWANSON; STEVENSON, 2002), bem como outras evidências empíricas acerca das reformas e sua repercussão na mudança de práticas escolares (SLAVIN, 2002; FITZ-GIBBON, 2003). Foram investigadas internacionalmente várias políticas e reformas educacionais similares. Todas baseadas em padrões / modelos similares. Foram encontrados contrastes substantivos. Há evidências de que fatores institucionais estão relacionados tanto ao desenvolvimento mais acelerado de escolas e redes, quanto a sua estagnação. Dentre tais fatores, destacam-se a liderança e o carisma, a baixa segregação, a “enturmação” e o peer effect, políticas de responsabilização e outros elementos similares que encontram na literatura larga base de estudos relacionando-os a experiências de desenvolvimento educacional (ESPÓSITO, DAVIS e NUNES, 2000; SOARES, 2007; SILVA & BARBOSA, 2012; TAVARES JÚNIOR e NEUBERT, 2014). O baixo rendimento é um dos principais entraves ao desenvolvimento educacional. Estudos internacionais (CRAHAY: 2001(1ed) e 2013(2ed); HATTIE: 2009) denotam o impacto da reprovação / repetência sobre o rendimento e o desempenho educacionais e lembram o quanto é singular o caso brasileiro, colocando o país entre os piores do mundo segundo CRAHAY e BAYE (2013):

“A recente meta-análise de Hattie (2009) confirma de forma irrefutável a ineficácia da repetência. Acrescenta-se que essa prática, vista como legítima em alguns países e como inadequada em outros (principalmente nos países do norte da Europa), afeta particularmente os alunos de origem social modesta (CRAHAY, 2001, 2013) (...) A exemplo de Monseur e Lafontaine (2013), levantamos a hipótese de que essa prática pedagógica ineficaz tende a agravar as desigualdades sociais dos resultados (...) Em 22 dos 42 sistemas educacionais da OCDE e da América do Sul participantes do Pisa 2009, menos de 10% dos alunos de 15 anos afirmam já terem repetido. Os países da América do Sul diferenciam-se de forma bastante nítida dos outros países na medida em que todos apresentam taxas de atraso muito elevadas, que vão de 22% para o México e de 23% para o Chile a 40% para o Brasil. Não se encontra nenhum país da América Latina abaixo dos 20%. Com seus 40%

de repetentes, o Brasil situa-se no topo dos países onde essa prática é mais difundida” (p.874).

Há, todavia, lacunas importantes a serem preenchidas. Ampla literatura relaciona, a partir de diferentes metodologias e fontes, características sociodemográficas a trajetórias de insucesso, destacando-se as diferenças de classe social, raça e gênero, além dos diversos estudos sobre educação no Brasil dedicam-se a analisar o fracasso escolar, como podem ser bem analisados a partir das obras de Barbosa (2009), Veloso (2009) e Tavares Jr (2011). Contudo, ainda são raros os estudos que se dedicam a investigar o sucesso escolar e o desenvolvimento educacional como um todo (BONAMINO & FRANCO, 2005; BARBOSA, 2009; BROOKE & SOARES, 2008; SOARES, 2002 e 2007). Destaque crescente tem sido dado às políticas de responsabilização (BROOKE, 2006; SAKAMOTO & TAVARES JÚNIOR, 2013; MAGRONE & TAVARES JÚNIOR, 2014), trajetórias (CASTRO & TAVARES JÚNIOR, 2016) e à análise da eficácia escolar e seus fatores associados (FRANCO; MANDARINO; ORTIGÃO, 2001; ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; TAVARES JÚNIOR & SCOTTON, 2014; NEUBERT, TAVARES JÚNIOR e MONTALVÃO, 2016). Ainda que não seja possível apontar ou negar relações causais diretas, importa tentar identificar correlações que permitam inferir possíveis redes de nexos já diagnosticadas e analisadas em outros estudos sobre o tema. Daí também a importância de abrir novos flancos de investigação através do desenvolvimento de novos modelos empíricos (MURNANE & WILLET, 2011) para análises que proporcionem tanto inferências adequadas quanto a consideração de dados sociais, como origem, classes, distribuição de oportunidades e outras características que não estão disponíveis nas bases de avaliação, mas estão disponíveis nas pesquisas demográficas de largo escopo, como é o caso das PNADs.

MODELO EMPÍRICO

Esta é uma das principais motivações deste trabalho. Ainda que modelos inovadores nem sempre se mostrem mais adequados que os vigentes, importa desenvolvê-los, submetê-los aos testes empíricos, avaliá-los e gradativamente

aprimorar seu desenho para que novas possibilidades analíticas e metodológicas se abram ao campo. A produção dos primeiros indicadores educacionais no Brasil, dos quais eram retirados os índices oficiais, tem recebido críticas desde meados do século passado. Desde a década de 1940, Teixeira de Freitas endereçou críticas à qualidade e à fidedignidade das estimativas oficiais, bem como empreendeu sugestões para alterações metodológicas na produção dessas estatísticas. Até a década de 1980, a interpretação desses dados apontava para uma realidade na qual as condições sistêmicas, como a falta de escolas / vagas, eram os principais determinantes para o rendimento escolar. O debate ganhou maior repercussão com propostas alternativas para a correção e atualização desses dados, como o Profluxo, tema já resenhado anteriormente (TAVARES JÚNIOR et al., 2012). O debate iniciado em torno do Profluxo trouxe benefícios às metodologias tradicionalmente utilizadas pelo Ministério da Educação. Conseqüentemente, ao utilizar como referência a idade, a série e o grau dos indivíduos, em conjunto com outras variáveis classificatórias opcionais, esse modelo pode ser aplicado em qualquer ano e censo de larga escala em todo o país, podendo ainda ser utilizado na análise de tendências longitudinais presentes no sistema educacional brasileiro, como o desempenho. O tema do fluxo ocupa, desde então, posição central no debate educacional nacional. Várias políticas foram adotadas buscando a correção de fluxo, a diminuição da repetência e a melhoria da eficiência do sistema de ensino, preparando o sistema para a expansão educacional ocorrida na década de 1990. O modelo do PROFLUXO foi importante não apenas para produzir cálculos mais precisos sobre a realidade educacional no Brasil, mas também por ajudar no aperfeiçoamento dos conceitos do Censo Escolar e na produção dos dados dessa pesquisa, incorporando a possibilidade de múltiplas unidades de análise. A partir de 1994, o Censo passou a considerar de forma correta o número de repetentes afastados por abandono, repetentes apesar de aprovados e também, a levar em conta àqueles afastados do sistema educacional. O sistema educacional passa a ser analisado através de diversas perspectivas, por vários autores. A principal correção feita ao modelo do PROFLUXO

principal correção feita ao modelo do PROFLUXO (Barros, Mendonça, 1998) se relaciona à estimação das taxas de repetência. Este modelo analisa o fluxo educacional de forma sistêmica e cumulativa, sem considerar variações pontuais contrárias à tendência geral. Assim, as matrículas observadas através das PNADs (em setembro) são significativamente menores do que o número de matrículas registradas pelo MEC (em maio) e, mesmo assim, o volume geral de matrículas resultantes de reprovações é maior do que as que são efetivamente verificadas pelas escolas. No entanto, a par de possíveis distorções derivadas de oscilações temporais, os dados demográficos ainda hoje se mostram mais confiáveis e robustos que os dados sistêmicos, lançados pelas escolas em resposta aos censos do MEC.

Geralmente os indicadores de fluxo são calculados em interstícios temporais (etários), apresentando de forma sincronizada o tempo médio em que o aluno permanece no sistema educacional e o número de séries efetivamente concluídas nesse período. As taxas de promoção, retenção e evasão são proxys para estimar a eficiência dos sistemas. Outros modelos vêm sendo propostos nos últimos anos, buscando não apenas aperfeiçoar os cálculos ou possibilitar a utilização de novas fontes de dados, mas também incorporar informações demográficas sobre o sujeito pesquisado, aperfeiçoando as bases e tornando-as também comparáveis. De certa forma, é aceitável considerar a existência de margens de erro inerentes às estimativas, uma vez que elas herdam os limites dos dados nos quais se baseiam. Acrescem-se erros derivados da mortalidade, subcontagem das populações mais jovens, ampliação da margem de erro associada a cada coorte isoladamente e outros dilemas que merecem estudos mais aprofundados. Mesmo com todo o debate em torno da proposição de diferentes métodos e fontes de dados para o cálculo dos índices de fluxo escolar no Brasil, é possível observar que a tendência geral aponta para a melhoria da produção desses indicadores no país. É a essa tendência geral que este trabalho pretende dar continuidade.

PROPOSIÇÃO GERAL DO MODELO

É possível avaliar o rendimento educacional do sistema através da realização obtida por indivíduos por ele atendidos. Pretende-se então testar a viabilidade de estimar as taxas de fluxo no ensino regular fundamental (promoção, retenção e evasão) utilizando os dados provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD-IBGE), além da estimação do acesso e da exclusão, não mensuráveis por dados sistêmicos. Para realizar a simulação empírica, foram selecionadas as seguintes variáveis nas PNADs 2005/2006 e suas equivalentes em 2012/2013: Idade do Morador (V8005); Anos de estudo (todas as pessoas) (V4703); Frequentava escola ou creche (V0602) & PNAD's 2012 e 2013 – Idade do Morador na data de referência (V8005); Anos de Estudo (todas as pessoas) (V4803); Frequenta escola ou creche (V0602).

Essas variáveis permitiram organizar as coortes em grupos. Ao fazer um recorte temporal definido em um ano "A", e selecionar uma determinada coorte com idade "I", encontraremos então "G" grupos em função de seus respectivos anos de estudo "A.E". Desse modo, no ano "A", observamos "P" proporção dos indivíduos membros de uma coorte com idade "I" e que possuem "A.E" anos de estudo. O grupo formado por estes indivíduos é chamado de "G". Uma vez que este grupo tem "A.E" anos de estudo, se algum de seus membros estiver matriculado no sistema de ensino deve estar cursando a série "S", sendo "S" = "A.E" + 1. Ao proceder a tabulação cruzada entre as variáveis "Anos de Estudo" e "Frequenta Escola", identifica-se distribuição por idade dos indivíduos com diferentes anos de estudo. Dessa forma organizou-se uma idade I do ano A e outra idade I+1 do ano A+1 para se tentar estipular a taxas de fluxo escolar, tal como descritas acima. Seguir-se-á, como exemplo, a análise da coorte de 13 anos em 2005 para melhor ilustrar o processo.

Segundo a PNAD, em 2005 a coorte de 13 anos apresentava 3,3% de não frequentes, 96,2% frequentando o sistema de ensino regular e 0,5% frequentavam o ensino não regular. Os indivíduos se encontravam, segundo anos de estudo, com 1,7% sem anos de estudo completos, 1,8% com um ano, 4,3% com dois anos, 8% com três anos,

15,5% com quatro anos, 22,9% com cinco anos, 38,5% com seis anos, 7,1% com sete anos e 0,3% com oito anos de estudo completos. Os anos de estudo estavam divididos da seguinte forma:

a) Zero ano de estudo: 0,8% fora do sistema de ensino e 0,9% dentro do sistema de ensino regular;

b) Um ano de estudo: 0,1% fora do sistema de ensino e 1,7% dentro do sistema de ensino regular;

c) Dois anos de estudo: 0,4% fora do sistema de ensino e 3,9% dentro do sistema de ensino regular;

d) Três anos de estudo: 0,4% fora do sistema de ensino e 7,6% dentro do sistema de ensino regular;

e) Quatro anos de estudo: 0,7% fora do sistema, 14,7% no ensino regular e 0,1% no ensino não regular;

f) Cinco anos de estudo: 0,6% fora do sistema de ensino e 22,3% dentro do sistema de ensino regular;

g) Seis anos de estudo: 0,3% fora do sistema, 37,8% no ensino regular e 0,4% no ensino não regular;

h) Sete anos de estudo: 0,1% fora do sistema de ensino e 7% dentro sistema de ensino regular;

i) Oito anos de estudo: 0,3% dentro do sistema de ensino regular.

Para estimar as taxas de promoção, retenção e evasão de uma série a partir dos dados, organizaram-se os dados referentes a cada uma das idades, correspondentes à faixa etária adequada para se frequentar o nível do ensino fundamental e médio, em planilhas separadas cada uma para uma idade e, utilizando-se PNAD's referentes ao ano seguinte. Segue um exemplo: para 13 anos e 06 anos de estudo completos (maior parcela) em 2005, compara-se a realização educacional em 2006 obtida pela coorte com 14 anos. Em 2005,

37,8% dos indivíduos com 13 anos de idade possuíam 06 anos de estudo completos e estavam regularmente matriculados no sistema de ensino e poderiam, assim, ser aprovados e promovidos. Em 2006, 35,7% dos indivíduos com 14 anos de idade encontravam-se com 07 anos de estudo completos sendo que, desconsiderando as outras faixas de anos de estudo, todos eles poderiam corresponder à parcela de origem (37,8%) com aprovação e conseqüente promoção. Entretanto não há somente a promoção. Pode-se, ao todo, experimentar sete fenômenos, o que torna a inferência, a partir das PNAD's, acerca das taxas de promoção, retenção e evasão mais complexa. Os principais movimentos são os seguintes:

a) acesso: estar fora do sistema de ensino num ano, sem nunca ter cursado uma série, e ingressar no ano seguinte. Exclusivo para a primeira série ou ano, por motivos óbvios;

b) promoção: progredir de série (anos de estudo) e permanecer no sistema de ensino no ano seguinte;

c) retenção: não ser aprovado no ano vigente e mesmo assim permanecer no sistema de ensino no ano seguinte. Logo, repetindo a mesma série do ano anterior;

d) evasão: está relacionada a dois movimentos: (4.1) ser aprovado no ano vigente e mesmo assim evadir no seguinte OU (4.2) não ser aprovado no ano vigente e evadir no seguinte. Ambas as situações indicam a possibilidade de reingresso futuro;

e) reingresso: Estar fora do sistema de ensino no ano vigente, já tendo cursado uma ou mais séries anteriormente (anos de estudo > zero), e reingressar no ano seguinte;

f) exclusão: estar fora do sistema de ensino no ano vigente e assim permanecer no ano seguinte.

Dessa maneira, utilizando a faixa de 07 anos de estudo para a idade de 14 anos no ano de 2006, dos 35,7% que se encontravam nesta faixa, 0,6% estavam fora do sistema de ensino e os 35,1% restantes estavam regularmente frequentando o

sistema de ensino. Os 0,6%, correspondentes aos indivíduos que se encontravam fora do sistema de ensino, podem ser constituídos por: aqueles que estavam fora do sistema de ensino com 07 anos de estudo e 13 anos de idade em 2005 e que permaneceram assim, agora com 14 anos de idade, em 2006; aqueles que frequentavam o sistema de ensino com 07 anos de estudo e 13 anos de idade em 2005 e, que em consequência de terem sido reprovados, evadiram em 2006; aqueles que frequentavam regularmente o sistema de ensino e estavam com 06 anos de estudo e 13 anos de idade em 2005 e que ao terem sido aprovados em 2005 evadiram com 07 anos de estudo completos em 2006. Já os 35,1% que regularmente frequentavam o sistema de ensino com 07 anos de estudo e 14 anos de idade em 2006 podem ser constituídos por: aqueles que regularmente frequentavam o sistema de ensino com 06 anos de estudo completos e 13 anos de idade em 2005 e que foram aprovados e permaneceram no sistema de ensino em 2006 agora com 07 anos de estudo completos e 14 anos de idade; aqueles que regularmente frequentavam o sistema de ensino com 07 anos de estudo completos e 13 anos de idade em 2005 e que foram reprovados tendo permanecido no sistema de ensino com a mesma quantidade de anos de estudo completos, mas agora com 14 anos de idade em 2006, aqueles que estavam fora do sistema de ensino com 07 anos de estudo completos e 13 anos de idade em 2005 e que ingressaram no sistema de ensino, agora com 14 anos de idade, em 2006.

Apesar dos problemas encontrados, ao se fazer o uso das PNADs para estimar as taxas de fluxo educacional ampliam-se também as possibilidades de análise mais geral. É possível identificar a porcentagem de indivíduos atrasados em relação à idade e aos anos de estudo e aferir ganho de escolaridade média identificando, assim, a eficiência do sistema de ensino em períodos distintos. Selecionando as faixas etárias de 07 anos em 2005 e, decorridos sete anos de escolarização, de 14 anos em 2012 é factível a observação de quantos indivíduos encontravam-se defasados em relação a idade-série neste grupo. Dessa maneira consegue-se verificar quantos dos indivíduos com 07 anos de idade em 2005 sofreram os fenômenos de repetência ou eva-

ção ao menos uma vez. Em 2005, a coorte de 07 anos de idade possuía 84,9% de seus indivíduos com a relação idade-série adequada ou avançada enquanto que 15,1% encontravam-se defasados sendo que somente 3,1% não frequentavam o sistema de ensino. Já em 2012, essa mesma geração, agora a coorte com 14 anos, possuía 55% defasados em relação à série esperada e 2,9% já não frequentavam mais o sistema de ensino regular. Somente com estes dados é possível perceber a ineficiência do sistema de ensino.

Porém, houve melhora em relação ao acesso ao ensino fundamental. Enquanto que, em 2005, da coorte de 07 anos de idade, 84,9% frequentavam ou já haviam frequentado o ensino fundamental e não apresentavam defasagem quanto à relação idade-série, em 2012, a coorte de 07 anos de idade possuía 94% de seus indivíduos nesta situação. Também é possível observar o ganho de escolaridade média entre os anos de 2005/2006 e 2012/2013. A coorte selecionada em ambos os casos foi a de indivíduos com idade de 12 anos. As tabelas a seguir ilustram o ganho de escolaridade média em cada recorte temporal.

Porcentagem de Indivíduos com Anos de Estudo Completos		
Anos de Estudo	2005 - 12 anos de idade	2006 - 13 anos de idade
1 A.E.	97,70%	98,80%
2 A.E.	94,20%	96,90%
3 A.E.	87,60%	93,20%
4 A.E.	75,70%	86,30%
5 A.E.	51,60%	70,40%
6 A.E.	9,90%	47,60%
7 A.E.	0,90%	9,10%
8 A.E.	0,00%	0,50%

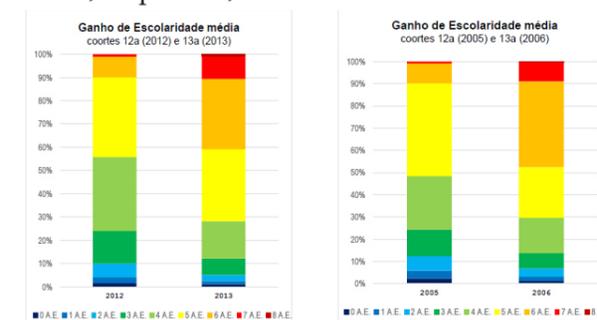
Fonte: PNAD's 2005 & 2006

Porcentagem de Indivíduos com Anos de Estudo Completos		
Anos de Estudo	2012 - 12 anos de idade	2013 - 13 anos de idades
1 A.E.	98,50%	98,90%
2 A.E.	96,00%	97,60%
3 A.E.	90,00%	94,90%
4 A.E.	76,00%	87,80%
5 A.E.	44,20%	71,80%
6 A.E.	9,90%	40,80%
7 A.E.	1,10%	10,50%
8 A.E.	0,00%	0,70%

Fonte: PNAD's 2012 & 2013

Ao comparar coortes equivalentes nos distintos anos, observam-se alguns avanços, embora discretos. Em relação aos anos de estudo iniciais do ensino fundamental houve melhora, sendo os percentuais de indivíduos com 1, 2, 3, 4 e 5 anos de estudo completos maiores em 2013 do que em 2006, entretanto apenas 40,8% dos indivíduos com 13 anos de idade em 2013 não se en-

contravam em situação de defasagem idade-série frente aos 47,6% de 2006, o que indica o peso da repetência atuando sobre os estudantes. Nota-se ainda que, tanto no recorte temporal 2005/2006 quanto no 2012/2013, o percentual de indivíduos que não se encontram em situação de defasagem idade-série se reduziu após as transições em 2005/2006 de 51,6% para 47,6% e em 2012/2013 de 44,2% para 40,8%.



Outra forma de analisar o mesmo fenômeno utilizando este modelo demográfico é através das transições e ganho de escolaridade de uma mesma coorte. Os quadros abaixo ilustram graficamente este fluxo para a coorte de 12 anos tanto em 2005 e quanto em 2012. A escolarização (anos de estudo) esperada aos 12 anos é de, pelo menos, 05 anos de estudo completos. Nota-se que a parcela sem defasagem em 2005 é apenas

Taxas de Promoção e Não Promoção 2005/2006								
Situação do Indivíduo	Anos de Estudo							
	0 A.E.	1 A.E.	2 A.E.	3 A.E.	4 A.E.	5 A.E.	6 A.E.	7 A.E.
Promoção	76,7%	83,6%	87,0%	88,2%	80,3%	86,5%	92,4%	89,5%
Não Promoção	23,3%	16,4%	13,0%	11,8%	19,7%	13,5%	7,6%	10,5%

Fonte: PNAD's 2005 & 2006

Taxas de Promoção e Não Promoção 2012/2013								
Situação do Indivíduo	Anos de Estudo							
	0 A.E.	1 A.E.	2 A.E.	3 A.E.	4 A.E.	5 A.E.	6 A.E.	7 A.E.
Promoção	88,9%	86,9%	86,7%	82,1%	77,5%	83,0%	94,6%	83,4%
Não Promoção	11,1%	13,1%	13,3%	17,9%	22,5%	17,0%	5,4%	16,6%

Fonte: PNAD's 2012 & 2013

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Observam-se alguns avanços ao longo dos anos. No entanto, ainda é muito grande a parcela de crianças e jovens que não são aprovados,

pouco superior a 50% e isso se agrava em 2012.

Ao comparar os dois interstícios temporais, observam-se avanços ao longo do tempo, embora discretos. A PNAD apresenta limitações inerentes a sua produção, incluindo a alteração da contabilidade de séries para anos, o que ainda gera significativos ruídos na aferição de dados. A alteração na duração do Ensino fundamental (série para ano) não afeta em si a contabilidade dos anos de estudo. O concluinte do ensino fundamental, matriculado no 9º ano em 2012, apresentava os mesmos 07 anos de estudo que o aluno da 8ª série em 2005. No entanto, limites de subnumeração, ruídos na contabilidade nos anos iniciais e outros impedem a estimação de taxas mais precisas e confiáveis. Em função dessas limitações optou-se pela adoção do método apresentado nas tabelas abaixo, com duas taxas (promoção e não promoção), tabulação similar à utilizada para a estimação do indicador de rendimento do IDEB. No segundo período, observa-se singular melhora nas taxas de promoção nos anos iniciais (até o terceiro ano). De outro lado, a tendência geral, especialmente do quarto ao oitavo ano, é de discreto declínio.

em todas as séries. Ao considerar o conjunto da escolarização, apesar de todos os investimentos, políticas, novas leis e outras tantas medidas em

prol do desenvolvimento educacional, a sociedade brasileira reitera seu padrão de exclusão social e desigualdade de oportunidades. Quando acompanhamos grupos em períodos mais longos, como pesquisas de trajetórias, percebemos o quanto seu efeito é significativo. Um simples exemplo é comparar a coorte com 07 anos em 2003 e 17 anos em 2013. Em 2003, 96% da coorte estava na escola. Em 2013, pouco mais de 10% eram concluintes do Ensino Médio. Mais de 80% da coorte ficou de alguma forma pelo caminho. A reprovação não pode ser vista apenas numa série ou como efeito específico. É preciso observar o conjunto. Neste contexto, os artigos que citamos ao longo deste trabalho reiteram o mesmo cenário: a melhoria discreta de indicadores de rendimento não tem sido capaz de superar os problemas severos causados pela não-aprovação sistêmica.

Numa sociedade onde a desigualdade é estrutural, a distribuição de oportunidades tende a ser estruturalmente seletiva e reprodutora. É um contexto em que se aceita a reprovação, legitimando-a, mesmo quando se comprova seu efeito nefasto, seu viés de cor, de classe e de renda. Quem nunca escutou que “professor bom é aquele que reprova”? O mesmo se aplica às escolas. Quem nunca percebeu um professor sendo respeitado (ou temido) porque utiliza da reprovação, a começar por avaliações “difíceis”, como parte central e intrínseca de sua (hipotética) metodologia, pedagogia ou didática. De fato, a reprovação não é algo tipicamente educativo, pedagógico ou didático. É um instrumento de poder. Torna-se um artifício que edifica fóruns de negociação e variadas relações sociais e profissionais. Você certamente estranharia se fosse ao dentista e a cada dente com tártaro ele operasse sua extração. Imagine uma oficina mecânica em que você leva seu carro com uma pane elétrica e o prognóstico é a “perda total” e a retirada do veículo de circulação. Se você leva seu animal de estimação à clínica veterinária por algo rotineiro, você certamente estranharia se a ação fosse o sacrifício do animal. São metáforas exageradas, mas é importante para entender que a retenção é uma medida extrema. Não pode ser uma possibilidade corriqueira. Há dezenas de estratégias pedagógicas possíveis. Retenção não deveria ser

uma possibilidade normal. Dependência, séries paralelas, câmbio de professor e de turma, ações no contra turno, educação integral para recompor o fluxo, turmas especiais de aceleração, atividades de reforço, recuperação paralela, projetos pedagógicos específicos, trabalhos em grupo mistos, dinâmicas em sala de aula por nível de desempenho, apoio pedagógico, projetos educativos especiais... há várias outras possibilidades. Há imensa literatura sobre o tema, parte dela citada neste artigo.

Interessa em primeiro lugar reiterar o argumento que já vem sendo discutido ao longo dos últimos anos: a reprovação é uma produção social. Não é um mero instrumento pedagógico. Cumpre papéis sociais e políticos. Em variadas situações alicerça historicamente a relação entre professores e alunos, com suas respectivas inserções e posições (contraditórias) de classe. A ameaça de nota ruim em cada “prova”, e eventual reprovação, tornou-se uma forma corrente de “esperar” a autoaprendizagem num ambiente escolar que sempre foi pouco desenvolvido pedagogicamente, reproduzindo sua herança do Ratio Studiorum. Fomos e somos educados numa cultura escolar que não só naturaliza, mas valoriza a repetência. As relações entre alunos, professores, pais e gestão tem na repetência um elemento que se fez central em seu diálogo. Nossa estrutura de formação de professores e nossa tradição acadêmica acabam por reproduzir este funcionamento, ainda sob o argumento da responsabilização, ou “culpabilização”, externa (pobreza, famílias, políticas, “sistema”...).

É estranha essa gigantesca punição a uma criança aos sete ou oito anos, iniciando-se na cultura letrada sem qualquer suporte, e a mesma sociedade não estranhar que seus bacharéis e licenciados, como engenheiros, médicos ou professores, não sejam submetidos a qualquer forma de avaliação para o exercício profissional. Porque se pode punir com severidade e sem responsabilidade pedagógica uma criança pobre e a mesma sociedade não aceita qualquer tipo de informação sobre a qualidade de seus profissionais? Sem entender a “desigualdade estrutural” que marca nossa sociedade, o debate meramente técnico não alcança suas efetivas raízes. Daí também en-

tender porque alguns argumentos são omitidos enquanto outros são tão disseminados: culpando a pobreza ou as famílias pela incapacidade de as crianças aprenderem, elogiando a reprovação como medida de qualidade. Infelizmente, a escola brasileira reprova e este é ainda seu mais profundo traço identitário.

O tardio acesso aos direitos sociais, dentre eles a educação, nos fez valorizar demais, até hoje, o “acesso” como proxy da realização da “oportunidade”. O direito à educação refere-se não apenas ao acesso, mas à realização plena da formação das gerações mais novas. As classes médias sabem bem disso. Tiram seus filhos das escolas públicas e os “protegem” nas particulares, o que também é prejudicial à educação pública no Brasil. De outro lado, a rejeição à escola pública também gera a efetiva disputa pela “qualidade”, que se revela no acesso às carreiras, instituições e cursos de maior prestígio no ensino superior. Temos um sistema de tracking velado, baseado na segregação. Neste tracking efetivo, não interessa de fato às classes médias a elevação da qualidade da escola pública, que seu filho não frequenta. Como também não interessa elevar a concorrência no nível superior. Quanto mais limitado o acesso a oportunidades efetivas, menor a concorrência e mais factível a reprodução dos capitais de classe, especialmente reificados nos credenciais (diploma), sem necessária relação com qualidade, vide que não temos exame para avaliação das habilidades mínimas para o exercício profissional em quase nenhuma carreira.

Somos uma sociedade credencialista também porque a credencial opera aqui, mais do que em outras sociedades, como um instrumento de reiteração das desigualdades. Somos uma sociedade em que estudar e aprender não é algo valorizado ou motivado (exceto para o vestibular, ENEM ou similares) porque não interessa a aprendizagem efetiva, mas o diploma. É ele que dá acesso (cego) às oportunidades. Sem entender a “desigualdade estrutural” que formou e caracteriza nossa sociedade, não é possível compreender a articulação entre as atitudes, as posturas de classe, os comportamentos dos grupos e suas posições. Os interesses antagônicos de classes intermediárias e suas posições contraditórias reiteram tais

atitudes sociais, conscientes ou não. Um desses mitos refere-se à citada acima “impossibilidade”, ou imensa dificuldade, de crianças pobres aprenderem. O Efeito Pigmalião, reverberado em profecias auto realizadoras de professores, gestores, e até familiares, acaba por efetivamente cumprir seu papel na reprodução de nossa “desigualdade estrutural”, vide o seminal livro de Barbosa (2009) e sua análise sobre expectativas. De outro lado, observam-se também experiências (i.e TAVARES JÚNIOR et all, 2014) em que alunos com grande defasagem idade série tiveram a oportunidade de voltar aos estudos num ambiente diverso da escola tradicional. Quase todos os profissionais envolvidos eram também professores da rede pública de ensino básico. Os locais também eram similares. A concepção dos projetos era diferente. Alunos que antes eram taxadas como “incapazes de aprender” e haviam sido rejeitados (por reprovação, retenção, et all) pela escola tradicional, conseguiram aprender e, na metade do tempo, alcançaram proficiência média equivalente aos alunos regulares das redes. Tais alunos fizeram tanto avaliações diagnósticas quanto finais. As evidências são robustas.

O problema não está nos alunos. O problema não está nos professores. O problema não está nas condições estruturais mínimas. Há problemas graves ligados ao modelo de escola: à sua concepção e às relações sociais forjadas em torno da escolarização. A aprendizagem do aluno é responsabilidade que precisa ser assumida pela escola, que por sua vez precisa ter sua autonomia garantida. Ameaçar, vigiar e punir o aluno não é a única e nem a melhor ferramenta pedagógica. A avaliação refere-se principalmente ao trabalho do professor, e não à culpa do aluno. A avaliação é um instrumento de tomada de decisão, uma ferramenta diagnóstica, e não um artifício punitivo, como uma “chibata simbólica” que espera da vítima o aprendizado do comportamento correto sem responsabilidade pedagógica deste ator.

Para mudar o funcionamento é também preciso perceber a docência como mais do que apenas um trabalho manual de rotina. Embora da porta da sala de aula para dentro o professor tenha sua autonomia mantida, é preciso também compreender sua ação como criativa e responsá-

vel. Este gap entre “vocação” e “emprego”, agravado no Estado, tende a gerar o esvaziamento do saber profissional. As carreiras docentes tendem a se transformar em peças burocráticas, esvaziadas de conteúdo educativo. Nesta situação, o resultado da escola quase não tem impacto para o professor. Ele não está ligado a uma escola, mas a uma rede. A escola, enquanto atriz institucional de fato, entra em processo de extinção. Autonomia torna-se alienada quando a escola é mero locus. Existem professores e redes. No entanto, seus monólogos impossibilitam diálogos. A reprovação é muito cara para as redes, mas não de forma imediata para os professores. Quem reprova (ou não) é o corpo docente, não as redes, que sentem imensamente seus impactos. Em geral, encontram-se as mesmas evidências: alunos não são reprovados porque não são capazes de aprender, mas porque não atendem às expectativas sociais, reproduzidas pela e na docência, de forma sistêmica, incrustada na cultura escolar. São reprovados os mais pobres, os não brancos, os diferentes do padrão ideal de aluno.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Reiterando a questão corretamente levantada nos debates anteriores: é preciso mais pesquisas, mais evidências e novas interpretações. Já diagnosticamos mais de uma vez que uma única reprovação praticamente destrói a trajetória escolar de uma criança. Raros são os alunos defasados que chegam ao ensino médio. Quando encontramos, são noturnos, com proficiência muito baixa, sem esperança de prosseguir. O problema agrava-se por ser cumulativo. Todas as evidências que registramos até agora indicam que a reprovação tende a produzir mais reprovação ou evasão e, além disso, representa um decréscimo na curva de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A reprovação tem alguma relação com o desempenho, óbvia. No caso brasileiro, ela ainda mostra-se sistêmica. Não é a reprovação isoladamente no final de cada ano, mas a prática cotidiana da avaliação, como citado anteriormente.

A aluna e o aluno percebem que são tratados de forma diferente, recebem menos atenção, as expectativas em relação a eles são mais baixas, é

dito que eles são menos capazes, que não têm talento ou condições de avançar. Enfim, a reprovação é produzida desde o primeiro dia de escola, ou mesmo das aulas, na aceitação ou não da matrícula, no processo de “enturmação”, nas boas vindas (ou ausência delas). A escola torna-se um ambiente muito hostil e segregado socialmente. Na escola tradicional, a reprovação começa antes da primeira aula. Na matrícula e na “enturmação” já se observam traços de expectativas mais baixas em relação a grupos desfavorecidos, formação de turmas piores, diferenciação entre os turnos, etc. Na primeira aula já se recebe atenção diferente, expressam-se as expectativas e a profecia auto realizadora (e o efeito Pigmalião) começa a operar. A cada atividade, a cada exercício ou atividade corrigida, a cada ameaça ou advertência, são diagnosticados e separados os mais e menos “doces”, na própria disposição geográfica das salas, a formação dos grupos e tudo em torno desta socialização secundária. Quando chegam as avaliações, provas e notas, logo se tem um prognóstico (inverso do que a avaliação deveria ser). As crianças não “chegam ao final do ciclo sem dominar os conteúdos”. É produzida ao longo de todo o ciclo a distinção entre grupos. Existe a “produção da aprendizagem” como também há a “produção da não aprendizagem”: da lacuna na formação, dos hiatos e habilidades não desenvolvidas. Não é intencional ou planejada. Não se trata disso. É um processo social. Em relação ao qual há aceitação, legitimação e, principalmente, o “não estranhamento”.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H.; FRANCO, C. A escola importa? Determinantes da eficácia e da equidade no Ensino Fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, dez. 2002.

BARBOSA, M. L. Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BARROS, Ricardo Paes e MENDONÇA, Rosane. Consequências da repetência sobre o desempenho educacional. *Série Estudos*. Brasília: IPEA, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014 – 2024: Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. *Educação on line*. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2005

BROOKE, Nigel e SOARES, J. F. (orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

BYBEE, R. W. *Achieving scientific literacy: from purposes to practices*. Heinemann, 88 Post Road West, PO Box 5007, Westport, CT 06881, 1997.

CASTRO, V. & TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no Ensino Médio. *Educação e Realidade*, v.41, n.1, pp. 239-258, 2016.

CHATTERJI, M. Models and methods for examining standards-based reforms and accountability initiatives: have the tools of inquiry answered pressing questions on improving schools? *Review of Educational Research*, v. 72, n. 3, p. 345-386, 2002.

CRAHAY, M. & BAYE, A. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no PISA 2009. *Cadernos de Pesquisa*, v.43 n.150, 2013, p.858-883.

CRAHAY, Marcel. *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck, 2013. 2e éd. Revue avec collaborateurs et augmentée.

CRAHAY, Marcel. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Collection Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck, 2000.

ELMORE, R. F. *School reform from the inside out: policy, practice, and performance*. Cambrid-

ge, MA: Harvard Education Press, 2007.

ESPÓSITO, Y. L.; DAVIS, C.; NUNES, M. M. Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo estado de SP. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./abr. 2000.

FALK, B. Standards-Based Reforms: Problems and Possibilities. *Phi Delta Kappan*, v. 83, n. 8, p. 612-20, 2002.

FITZ-GIBBON, C. Milestones en route to evidence-based policies. *Research Papers in Education* 18(4): 313-329, 2003.

FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTI-GÃO, M. I. Projeto pedagógico da escola promove eficácia e equidade em educação? *Revista Undime*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 7, p. 30-46, 2001.

GAMORAN, A. (Ed.). *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for no child left behind*. Washington, D.C.: Brookings Institution, 2007.

GOIS, Antônio. “Pesquisas provam que repetência não traz benefício algum ao aluno”. *O Globo*, Rio de Janeiro, 11jan2016. Acesso em: <http://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/pesquisas-provam-que-repetencia-nao-traz-beneficio-ao-aluno.html>

HANUSHEK, Eric A. Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public School. *Journal of Economic Literature*, vol. 24, no 3, 1986.

HASENBALG, C. & SILVA, N. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 73, p. 5-12, maio 1990.

HATTIE, John. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Melbourne: Routledge; 1 edition, 2009

KLEIN, Ruben. Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade. *Ensaio: aval.pol públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 717-768, Dec. 2011.

LOCKHEED, M. E.; VERSPOOR, A. M. Improving primary education in developing countries. Oxford: Oxford University Press for the World Bank, 1991.

MAGRONE, E. ; TAVARES JÚNIOR, F. A accountability como fator de instabilidade do pacto educacional brasileiro. *Educação em Foco*, v. 18, p. 11-48, 2014

MARE, R. D. Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75:295-305, 1980.

MCLAUGHLIN, M. W.; SHEPARD, L. A. Improving Education through Standards-Based Reform. A Report by the National Academy of Education Panel on Standards-Based Education Reform. Washington, DC: National Academy of Education, 1995.

MONSEUR, Christian; LAFONTAINE, Dominique. Structure des systèmes éducatifs et équité: un éclairage international. In: CRAHAY, Marcel (Ed.). *L'école peut-elle être juste et efficace?* 2e éd. Revue avec collaborateurs et augmentée. Bruxelles: De Boeck, 2013. p. 145-173.

MURNANE, R. J.; WILLET, J. B. *Methods Matter: Improving Causal Inference in Educational and Social Science Research*. Oxford University Press, 2011.

NEUBERT, L. F.; TAVARES JÚNIOR, F.; MONTALVÃO, A. Estratificação social e usos do tempo. *Civitas*, v. 16, n.2, e59-e74, 2016.

PEREIRA, O. A. V.; TAVARES JÚNIOR, F. A expansão do ensino superior e as políticas públicas: um estudo do PROUNI. *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 2, p. 98-118, 2012.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estud. av.*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 07-21, Aug. 1991.

SAKAMOTO, R. M. M.; TAVARES JÚNIOR, F. Dez anos de SINAES. *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 3, p. 134-138, 2013.

SHAVIT, Yossi e BLOSSFELD, Hans-Peter. *Persistent Inequality: a Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries*. Oxford, Westview Press, 1993.

SILVA, Nelson do Valle e BARBOSA, Maria Ligia. Desempenho individual e organização escolar na realização educacional. *Sociologia & Antropologia*, vol. 2.04, 2012.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. (orgs). *Origens e Destinos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, supl. p. S67-S76, 2002.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

SLAVIN, R. E. Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, v. 31, n. 7, p. 15-21, 2002.

SOARES, J. F. et al. *Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas*. Belo Horizonte: Fundação Ford, 2002.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *CADERNOS de pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOARES, Sergei S. D. A Repetência no Contexto Internacional: o que dizem os dados de Avaliações das quais o Brasil não participa? *Texto para Discussão 1300*. Brasília: IPEA, agosto de 2007.

SWANSON, C. B.; STEVENSON, D. L. Standards-based reform in practice: evidence on state policy and classroom instruction from the NAEP state assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 24, n. 1, p. 1-27, 2002.

TAVARES JÚNIOR, F. et all. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, p. 48-67, 2012.

TAVARES JÚNIOR, F. et all. Políticas Educacionais e Eficácia. In: FIALHO, I. et all (org). *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas*. Évora: CIEP/UE, 2014, p. 427-448.

TAVARES JÚNIOR, F. Limites sociais das políticas de educação: equidade, mobilidade e estratificação social. *Inter-ação*, Goiânia, v. 36, n.2, 539-557, jul/dez 2011.

TAVARES JÚNIOR, F.; FERES, F. C.; FREGUGLIA, R. S. A Produção da Exclusão Educacional no Brasil. *Educação em Foco*, v. 18, p. 49-80, 2014.

TAVARES JÚNIOR, F.; MONTALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 03, n.6, p. 117-137, 2015.

TAVARES JÚNIOR, F.; NEUBERT, L. F. A qualidade da educação e a disseminação de sistemas de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, p. 22-48, 2014.

TAVARES JÚNIOR, F.; SCOTTON, R. Educação, mídias e TIC: reflexões sobre o papel docente. *Inter-ação*, Goiânia, v. 39, p. 493-510, 2014.

TAVARES JÚNIOR, F.; VALLE, C.; MACIEL, M. S. . Tendências históricas e perspectivas para o rendimento educacional no Brasil. *Teoria e Cultura*, v. 10, p. 104, 2015

VELOSO, F. 15 Anos de Avanços na Educação no Brasil: Onde Estamos? In: Veloso et alii, *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2009.

TEORIA FEMINISTA DE GÊNERO NO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE UM DEBATE

Márcio Ferreira de Souza ¹

RESUMO

A tônica que move a preocupação que se encerra na presente reflexão, em linhas gerais, é a de situar o debate acerca das teorias feministas de gênero no Brasil. Inicialmente busco pensar a construção e a afirmação de teorias de gênero, de sustentação feminista, no âmbito das ciências humanas. Num segundo momento, o presente texto se move em direção ao universo crítico das teorias feministas de gênero produzidas na América Latina e, particularmente, no Brasil, fomentadas num projeto de “descolonização” do gênero e de uma agenda feminista a partir da construção e a afirmação das mulheres latino-americanas como protagonistas no universo político.

Palavras-chave: Teorias feministas; Gênero; Brasil; América-latina

Gender Feminist Theory in Brazil: some elements

Abstrac

The main objective is a discussion about gender's feminist theories in Brazil. Firstly, we discuss about gender's feminist theories and the human science. Secondly, the discussion is directed to gender's feminist theories in Latin America and especially in Brazil, a decolonization project and Latin American women's assertion as protagonists in the political universe. **Key-words:** Educational gender gap. School achievement. School expansion.

Key Words: Feminist Theory; Gender; Brazil; Latin America

PRÓLOGO

Discorrer sobre as “teorias de gênero” é lançar-se a um desafio contínuo que posiciona mulheres e homens feministas (sim, eles existem!) numa arena de combate contra uma série de resistências culturais e históricas. Tais resistências marcam presença, no campo das ciências humanas, em perspectivas que partem da defesa de uma “neutralidade científica”. Por outro lado, a base da teoria feminista, emergente em palcos de atuação e de militância política, ainda não logrou de todo prescindir de uma forte cobrança em sua luta pela sustentação de um sempre almejado estatuto científico. Esta discussão não é recente e, a despeito de tantas publicações que versam sobre a mesma, está longe de se esgotar.

É sob tal ponto de vista que Cecília Sardenberg (2002) fornece importante contribuição observando que

[...] as práticas científicas feministas fundamentam-se, assumidamente, em uma *práxis* política – em um projeto de transformação das relações de gênero –, ao

passo que um dos fundamentos básicos da Ciência Moderna é justamente a necessidade de se impor uma separação entre “fatos” e “valores”. Sem essa separação, ou melhor, só com total “neutralidade” é possível assegurar a objetividade necessária para a busca de “verdades científicas”. Consequentemente, pensar em uma ciência feminista – ou em qualquer outra possibilidade de ciência politizada – requer, como primeiro passo, a desconstrução dos pressupostos iluministas quanto à relação entre neutralidade, objetividade e conhecimento científico. Requer, portanto, a construção de uma *epistemologia feminista* – de uma *teoria crítica feminista sobre o conhecimento* –, que possa autorizar e fundamentar esse saber que se quer politizado. [Grifos meus] (SARDENBERG, 2002, p.91).

Cecília Sardenberg dedicou-se à reflexão epistemológica acerca da “ciência feminista”, tendo como ponto de partida a crítica emergente no interior da teoria feminista como uma das pautas principais em sua agenda. A teoria feminista, na concepção de Sardenberg, “destaca-se hoje como uma das análises mais contundentes dos dogmas, práticas e instituições da ciência” (2002, p.89). Para tanto esta autora recorre a trabalhos

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Professor Adjunto do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Contato: <marciosouza@ufu.br>

como os de Evelyn Fox Keller e Helen E. Longino (1996), Londa Schienbinger (2001) e Sandra Harding (1987)². A posição da referida autora, calcada em um “olhar desconstrucionista”, significa um dos avanços em relação a pautas, até então mais corriqueiras, que diziam respeito mais necessariamente a questões relativas à exclusão e invisibilidade das mulheres. A teoria feminista sofisticou-se em seus argumentos e, mediante a complexidade da vida social e dos processos de interação intra e intergênero e do campo das identidades e práticas sexuais, tornou-se ainda mais complexa. Desta, desprende-se como resultado novos campos investigativos como os estudos sobre as masculinidades (KIMMELL, 1987; CONNELL, 1995; NOLASCO, 1995a, 1995b) e a *Teoria Queer* (BUTLER, 2003; LOURO, 2001), por exemplo.

A tônica que move a preocupação que se encerra na presente reflexão, em linhas gerais, é a de situar o debate acerca das teorias feministas de gênero no Brasil. Inicialmente busco pensar a construção e a afirmação de teorias de gênero, de sustentação feminista, no âmbito das ciências humanas, tendo em vista as armadilhas e distorções que resultam deste processo de “afirmação”, no que diz respeito, em particular, ao próprio conceito de gênero. Ou seja, aos “usos e abusos da categoria gênero” (HEILBORN, 1992). Num segundo momento, o presente texto se move em direção ao universo crítico das teorias feministas de gênero produzidas na América Latina e, particularmente, no Brasil, fomentadas num projeto de “descolonização” do gênero (CONNEL, 2012) e de uma agenda feminista a partir da construção e a afirmação das mulheres latino-americanas como protagonistas no universo político.

A EMERGÊNCIA DAS TEORIAS FEMINISTAS DE GÊNERO E O LUGAR DAS MULHERES

Pode-se considerar que a categoria gênero – que antes emergira “para mapear um novo terreno”, encampado pelos (as) historiadores (as), cujos “usos descritivos do gênero” se destacavam

(SCOTT, 1995) –, ocupou seu merecido espaço nos variados campos das ciências humanas e para além destas. Tal categoria, hoje “consagrada”, tornou-se parte do vocabulário de senso comum. Se, por um lado, tal fato pode ser visto de modo positivo, por outro lado pode ser visto, porém, negativamente, porventura a categoria gênero se prestar a distorções em seu próprio significado – o que é bastante corriqueiro.

Uma breve digressão se faz necessária no intuito de se chamar a atenção para a importância do artigo “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica”, da autora estadunidense Joan Scott. Creio ser este “o” ou “um dos” artigos acadêmicos mais citados no Brasil no que diz respeito à definição de gênero como categoria analítica. Ressalvo, porém, que aqui se segue muito mais uma impressão acerca do impacto deste artigo nas produções teóricas sobre os estudos de gênero do que, necessariamente, uma afirmação absoluta. Para tanto, seria necessário realizar, de modo mais preciso, um estudo bibliométrico e isso não vem ao caso, nesse momento. O fato é que, em se tratando dos estudos de gênero no Brasil, em relação ao campo propriamente feminista ou ao campo mais generalizado dos denominados “estudos de mulheres”, o referido artigo de Scott causou forte impacto e ainda marca notável presença na nova geração de estudantes, pesquisadoras e pesquisadores que se interessam por tais estudos.

O elenco de pensadoras, em geral oriundas do “ocidente desenvolvido”, que contribuíram para a produção teórica sobre as questões de gênero é muito amplo e diversificado. Farei referências, dentre as várias possíveis, a algumas intelectuais feministas que impactaram a produção sobre a dimensão de gênero e os estudos sobre mulheres no Brasil. É, também, importante ressaltar que ao adentrar o universo das pesquisas de gênero não defrontaremos necessariamente com uma perspectiva “feminista” ou crítica, ainda que este conceito tenha sido elaborado no âmbito do mo-

vimento feminista com o objetivo de contestar as concepções binárias e essencialistas da diferença sexual. Por isso, a exposição das ideias aqui discutidas se valerá, preferencialmente, da perspectiva crítica feminista.

A teoria feminista pode ser compreendida como um sistema de ideias geral e de amplo alcance sobre a vida social e sobre as experiências humanas compreendidas a partir de uma perspectiva centrada nas mulheres. Certamente, pelo fato da origem das “teorias de gênero” ter emergido no movimento feminista, a categoria “gênero” ficou fortemente associada exclusivamente às mulheres, prestando-se a distorções conceituais e analíticas. Consagrou-se, pois, um “campo de estudos”, com significativas repercussões e desafios contínuos. O termo “gênero” avançou para além da teoria feminista.

Cabe, porém, atentar para a argumentação crítica da própria Scott, que chamou atenção para o equívoco da mera substituição do termo “mulheres” pelo termo “gênero”. Neste sentido, a autora salienta para a importância dos estudos de gênero como “um desafio teórico” que, em suas palavras “exige a análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado”, como também passa então a ser estabelecida “a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais”. Daí, questões pertinentes são por ela levantadas: “Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como é que o gênero dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico?”. Scott salienta que as respostas a tais questões “dependem de uma discussão do gênero como categoria de analítica” [grifos meus] (SCOTT, 1995, p.74).

Esta autora compreende a categoria gênero a partir de um “núcleo essencial” que, por sua vez, é baseado na “conexão integral entre duas proposições”. Ou seja, o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (SCOTT, 1995). A dimensão do poder não deve ser ignorada no processo de compreensão da categoria gênero e se torna fundamental para a sustentação e argumentação, de modo geral, da

teoria feminista.

Apesar do robusto impacto do supracitado artigo de Scott, no campo de estudos de gênero no Brasil - sob a perspectiva feminista ou não -, há que se considerar uma preocupação, que foi por ela destacada, acerca de um esvaziamento do próprio conceito de gênero. Conceção esta que também se traduziu em algumas publicações de autoras que se preocuparam com os caminhos e descaminhos dos estudos de gênero.

Maria Luiza Heilborn (1992), por exemplo, chamou atenção para o fato de que “andamos tropeçando em material de pouca reflexão” e complementa afirmando que “do sexo passou-se ao gênero, mas a categoria tem sido usada sem a percepção do alcance que deve ter como imbricada a um sistema relacional, e que se mantém algum vínculo com a base fisiológica, sua principal utilidade está em apontar a dimensão social que em última instância é o que importa” (HEILBORN, 1992, p.39).

Maria Lygia Quartim de Moraes (1998), por sua vez, chegou a apontar para as dificuldades de utilização do termo gênero, partindo de questões semânticas:

[...] enquanto que, em inglês, *gender* é um substantivo que designa exatamente a condição física e/ou social do masculino e do feminino, a palavra gênero, em português, é um substantivo masculino que designa uma classe que se divide em outras, que são chamadas espécies. Existe, portanto, uma dificuldade semântica que confunde o leitor médio e que obriga, na verdade, a uma constante necessidade em definir o que seja gênero, sempre que utilizamos tal categoria em português. Aliás, a mesma dificuldade ocorre com a língua francesa, daí a utilização da expressão *rappports sociaux de sexe* ao invés de *genre*. (MORAES, 1998, p.101).

Pensar a categoria gênero sem estabelecer as relações intra e intergênero é reduzir uma reflexão a uma simplificação equivocada que ainda permanece de maneira marcante nos estudos teóricos e empíricos que vêm se propagando pelos Congressos, Simpósios e Seminários que ocorrem pelo mundo afora: a compreensão limitada do gênero ainda como sinônimo de “mulheres” (AGUIAR, 1997, p.15). Por que isso continua ocorrendo? O termo gênero como categoria de análise caiu num esvaziamento teórico e polí-

² As fontes originais, dentre outras, consultadas por Cecília Sardenberg são: KELLER, Evelyn Fox; LONGINO, Helen E, (ed.). *Feminism & Science*. Oxford: Oxford University Press, 1996. SCHIENBINGER, Londa. *O Feminismo mudou a Ciência?* Bauru: EDUSC, 2001. HARDING, Sandra (ed.). *Feminism & Methodology*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1987.

tico? Como compreender esse processo? Seria uma lei do menor esforço?

Não tenho a pretensão de responder às questões levantadas, mas creio que sejam indagações pertinentes para as discussões epistemológicas sobre as teorias feministas de gênero.

Compactuando com a argumentação de Costa e Sardenberg (1994), penso que a mera utilização do termo gênero, desvinculado da perspectiva feminista, tem contribuído para ocultar o incômodo posicionamento crítico e radical do feminismo. Estas autoras afirmam que

Para a academia é muito mais fácil assimilar “estudos de gênero” do que “feminismo”, sempre identificado pelos setores mais resistentes com a militância e não com a ciência. Portanto, também muito mais digerível para uma parcela significativa das acadêmicas que assim puderam incorporar-se aos women’s studies sem correr o risco de serem identificadas com o feminismo, engrossando assim o que as militantes feministas chamam pejorativamente de genéricas (Costa e Sardenberg, 1994, p.396).

Num aspecto amplo acerca das teorias feministas de gênero, estas, de modo geral, voltaram-se inicialmente para a crítica à invisibilidade das mulheres no campo científico e, paralelamente, ao combate ao androcentrismo. Evidentemente que a questão é muito mais complexa, dado o fato de que o incremento do número de mulheres – algo que vejo como é positivo – no espaço científico-acadêmico não significa, evidentemente, uma solução automática para responder a uma série de outras questões que se ampliam em outros planos, a exemplo da esfera política.

DO MAINSTREAM AOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS: O PONTO DE VISTA DO SUL GLOBAL – O CASO BRASILEIRO

O amplo universo teórico de autoras oriundas do Norte global penetrou os espaços acadêmicos no Brasil e na América Latina. Do feminismo francês, Simone de Beauvoir (1908-1986), com seu famigerado ensaio *Segundo Sexo* (2009), publicado originalmente em 1949, consagrou-se como uma das autoras mais discutidas e in-

fluentes no pensamento feminista que se constituiu no Sul Global. A lista de autoras nascidas e atuantes nos Estados Unidos, que tiveram e têm relevância na produção acadêmica feminista no Brasil, é extensa, mas só para citar dois casos mais notórios, para além de Joan Scott, podem ser destacadas Donna Haraway (1944), com seu *Manifesto Cyborg* (1985) e Judith Butler (1956), com a publicação de *Problemas de gênero* (2003).

Não restam dúvidas em relação às contribuições que as autoras supracitadas legaram ao campo das teorias de gênero no Brasil e na América Latina, mas torna-se imprescindível uma reflexão sobre a construção de uma reflexão própria gestada para além do Norte Global. Neste sentido, cabem as referências e o reconhecimento às correntes críticas pós-colonial.

A crítica pós-colonial vem se ampliando paulatinamente em campos diversificados como o dos Estudos Subalternos, do pós-ocidentalismo, das teorias do sistema mundial, do afrocentrismo, dentre outros. O palestino Edward Said (1995) e os indianos Spivak Gayatri (1985) e Homi Bhabha (1998) são exemplos a se considerar de pensadores que estabeleceram perspectivas alternativas às “teorias do norte”, ainda que não tenham se dedicado à teoria feminista mais especificamente³.

Sandra Harding, filósofa e feminista norte-americana, tem contribuído com o campo da epistemologia feminista, a considerar a sua elaboração da “teoria do ponto de vista” e as reflexões sobre a instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. A referida teoria advoga o reconhecimento do caráter socialmente localizado das compreensões dos fenômenos que se pretendem analisar partindo da perspectiva de gênero. Neste sentido, para Harding, é dado às mulheres (e aos homens feministas) “maior probabilidade de produzir resultados objetivos, destituídos de tendenciosidade, do que os homens ou pessoas não feministas, como grupo social” (HARDING, 1993, p.14).

De maneira análoga à argumentação de Sandra

Harding, pode-se aventar acerca da construção de teorias feministas elaboradas do ponto de vista da localização geográfica, a exemplo das perspectivas críticas oriundas do Sul Global. Sobre tal questão, a australiana Raewyn Connell (2012) tem se destacado como uma intelectual que vem contribuindo de modo considerável para a reflexão sobre as questões de gênero partindo de uma perspectiva teórica mais ampla que diz respeito à crítica radical às “teorias do Norte Global”. De acordo com Connell, as teorias oriundas do Norte Global dominam, em escala mundial, a imaginação dos cientistas sociais, bem como o repertório das leituras dos estudantes. Durante a maior parte da história moderna, os ditos países “periféricos” vêm servindo, basicamente, como uma “mina de dados” para as construções teóricas elaboradas em centros acadêmicos nos Estados Unidos e na Europa. Consequentemente o Sul Global, ao menos no que diz respeito ao reconhecimento por parte do norte, não produz conhecimento e compreensão da sociedade. A argumentação de Connell parte da defesa de que a teoria social da “periferia” mundial tem poder e relevância para a compreensão dos processos de transformações do nosso mundo. As questões com as quais Connell procura lidar são amplas e diversificadas, tais como a modernização, o comércio, o neoliberalismo, a dominação cultural, a teoria e a estrutura do próprio conhecimento, além de questões relativas à identidade, raça, classe e ao gênero. O que está em jogo, para Connell, são os desafios da construção de uma teoria fermentada no contexto “periférico”, que considere o papel que as perspectivas do sul devem ter em um sistema global conectado ao conhecimento.

Há que se considerar que as reflexões mais radicais que partem das críticas pós-colonialistas e em defesa de “pontos de vista locais” – entendido aqui num sentido mais amplo do que o proposto por Harding (1993) – têm sido fundamentais para a construção de visões próprias no contexto da América Latina e, especificamente, do Brasil.

Diversas autoras e autores, desenvolvendo reflexões pertinentes sobre a teoria feminista no Brasil – e, também, na América Latina – chamaram atenção para a importância do reconhecimento da teoria feminista e de suas especificidades. Do ponto de vista teórico, epistemológico e metodológico, a teoria feminista pode – e deve – ser pensada como um “campo” científico (MATOS, 2008).

Neuma Aguiar dedicou-se à organização de um livro intitulado *Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres* (1997) no qual, em sua introdução, sob o título “Para uma revisão das ciências humanas no Brasil desde a perspectiva das mulheres”, insere uma série de indagações pertinentes naquele momento e que, de certo modo, passado um lustro de século, ainda não foram suficientemente respondidas⁴. Com relação às questões levantadas por Aguiar (1997) vale transcrevê-las:

Seria o feminismo uma ideologia política ou uma perspectiva crítica do conhecimento que, superando os preconceitos de gênero nas relações sociais, teria um lugar importante na revisão de ciências que omitem as mulheres. Nesta situação, isto é, enquanto ideologia, estaria o feminismo divorciado do conhecimento científico? Por outro lado, enquanto crítica do pensamento excludente, não seria esta mesma perspectiva uma contribuição à análise das ideologias, possibilitando um distanciamento dos preconceitos e, portanto, um aprimoramento das práticas científicas? Subjacente a essas perguntas encontra-se uma outra: vencida a etapa de politização nas universidades, haveria lugar para o feminismo na formação em nível superior? Seria esta uma nova forma de militância política semelhante à do passado? Ou um arranjo derivado de condições fragmentárias correntes no processo de participação política? (AGUIAR, 1997, p.10)

As pertinentes indagações acima reproduzidas são frutos da observação da autora em relação a um dos tantos aspectos dicotômicos que grassam no campo das ciências humanas: a dicotomia entre teoria e prática. Neste sentido, a relação dialética, aqui estabelecida, segue o princípio lógico de que o movimento feminista não pode ser alçado ao status exclusivo de um campo

³ Sobre o embate retórico entre o “Oriente” e o “Ocidente”, consultar CHANTER, Tina. Gênero: conceitos-chave em Filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2011. pp. 100-120.

⁴ O desafio lançado pela autora e as demais colaboradoras se configura nas articulações dos enfoques feministas com os campos da Antropologia (Mireya Suárez), Demografia (Adriana Piscitelli; Anna Maria Goldani), Literatura (Constância Lima Duarte), História (Rachel Soihet), Psicanálise (Anna Carolina Lo Bianco e Marlise Matos), Economia (Hildete Pereira de Melo e Franklin Serrano) e Sociologia (Neuma Aguiar).

de militância. Trata-se, também, de um “movimento teórico”.

As pertinentes indagações acima reproduzidas são frutos da observação da autora em relação a um dos tantos aspectos dicotômicos que grassam no campo das ciências humanas: a dicotomia entre teoria e prática. Neste sentido, a relação dialética, aqui estabelecida, segue o princípio lógico de que o movimento feminista não pode ser alçado ao status exclusivo de um campo de militância. Trata-se, também, de um “movimento teórico”.

As produções acadêmicas sobre as relações de gênero e os estudos sobre mulheres cresceram quantitativamente se maneira marcante nos anos iniciais do presente século XXI. O caso brasileiro é revelador deste incremento visto o alto volume da produção acerca da temática. Neste sentido o que vale é mais a indagação acerca dos avanços teóricos do ponto de vista *qualitativo* em relação ao aspecto quantitativo. A indubitável propagação dos estudos de gênero no campo das ciências humanas não implica, necessariamente, num avanço qualitativo no que diz respeito à teoria feminista ou mesmo numa clareza concernente a uma distinção clara e consciente entre teorias *de* gênero e teorias *e* gênero. Estamos, de fato, tratando de um “campo novo” para as ciências?

Marlise Matos, nesta perspectiva, destaca que o pensamento feminista e de gênero tem avançado “no sentido da concretização da institucionalização” de um novo campo que “além de produzir a sua visibilização e reforçar a sua consolidação, vai contribuir concretamente nas muitas revisões e reelaborações de questões que são centrais na ciência política, na sociologia, na antropologia, na psicologia, na comunicação social etc. e que ainda não tivemos tempo suficiente para deflagrar” (MATOS, 2008, p.354-355).

A despeito do considerável incremento no volume da produção acerca da pretensa discussão e teorização sobre a dimensão de gênero, cabe reconhecer que, mesmo levando em consideração os grandes equívocos que permanecem do ponto de vista epistemológico e crítico, de fato, há que se levar em conta, também – e isto é o mais im-

portante! – que a teoria de gênero sob a perspectiva feminista na América Latina obteve avanços notáveis.

Os avanços que podem ser considerados foram e estão sendo provocados justamente pelas produções teóricas que vem buscando apontar para os equívocos que se constituem, dentre outros, na automática associação da noção de gênero como sinônimo de “mulheres” e na mera transposição das teorias elaboradas à luz das perspectivas de gênero fomentadas no contexto ocidental. Tais avanços se concentram, consideravelmente, na crítica epistemológica. Crítica esta carregada de questionamentos ao vazio teórico que se propagou no âmbito dos trabalhos acadêmicos que se dispuseram e se dispõem a discutir as questões de gênero. Os avanços se concentram, principalmente, no âmbito das lutas e das organizações políticas feministas que buscam coadunar a política cotidiana com as reflexões teóricas. São esses os passos imprescindíveis para as construções de teorias gênero sob uma perspectiva feminista e com base em uma produção local que considera “os pontos de vistas locais”.

O que aqui se pretendeu foi situar o debate teórico acerca do entendimento dos estudos de gênero e feministas como um *campo* novo para as ciências como consideravelmente significativo para se prosseguir além da preocupação com a prova e demonstração de seu estatuto científico. Esta etapa, em minha concepção e contradizendo o que foi destacado no parágrafo inicial do presente texto, já está superada. Os desafios prosseguem, evidentemente, em outras direções.

No caso específico das discussões que tangem aos estudos acadêmicos produzidos no Sul Global e, particularmente, na América Latina e no Brasil, o desafio se concentra no reconhecimento da possibilidade da construção de um projeto de pensamento feminista próprio. Não se trata, de modo algum, da ingênua desconsideração da gama da produção teórica oriunda do Norte Global, que evidentemente nos serve como possibilidade de diálogo ou como parâmetro comparativo. O que está em jogo é o reconhecimento do projeto de construção de uma teoria femi-

nista de gênero a partir do Sul Global que já foi semeada e já vem rendendo frutos armazenados neste enorme celeiro da produção intelectual que versa sobre a dimensão de gênero. Ao leitor cabe a perspicácia de separar o joio do trigo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Neuma. *Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Tradução Sérgio Milliet. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização. Brasileira, 2003.

CHANTER, Tina. *Gênero: conceitos-chave em Filosofia*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CONNELL, Robert W. *Masculinities: knowledge, power and social change*. Berkeley: University of California Press, 1995.

CONNEL, Raewyn. *A iminente revolução na teoria social*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 27, n. 80. p. 9-20, out. 2012.

COSTA, Ana Alice de Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacelar. Teoria e Práxis Feministas na Academia: os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, ano 2, número especial, 2ªsem. 1994.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue. Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz (org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. pp. 33-118.

HARDING, Sandra. A instabilidade das cate-

gorias analíticas na teoria feminista. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.7-32. 1993.

HEILBORN, Maria Luiza. Usos e Abusos da Categoria de Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.) *Y Nosotras latinoamericanas? Estudos sobre gênero e raça*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1992. p. 39-44.

KIMMEL, Michael S. The cult of masculinity: american social character and the legacy of the cowboy. In: KAUFMAN, Michael (ed.). *Beyond patriarchy: essays by men on pleasure, power, and change*. Toronto-New York: Oxford University Press, 1987. p. 235-249.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n.2, 2001.

MATOS, Marlise. Teorias de Gênero ou Teorias e Gênero? Se e como os estudos de gênero se transformaram em um novo campo para as ciências. *Revista Estudos Feministas*, v. 16, p. 333-357. 2008.

MORAES, Maria Lígia Quartim. Usos e limites da categoria gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, p. 99-105. 1998.

NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995a.

_____. (org.). *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995b.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARDENBERG, Cecilia M. B. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In: COSTA, Ana Alice; SARDENBERG, Cecília M. B. (Org.). *Feminismo, ciência e tecnologia*. Salvador: REDOR, 2002. pp.89-120.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, jul./dez, pp. 71-99. 1995.

SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? Speculations on widow sacrifice. *Wedge*, v. 7/8, n.1, p. 120-130. 1985.

RELAÇÕES ENTRE O DIREITO E A POLÍTICA: DA ABORDAGEM SISTÊMICA AO ENFOQUE NA ARGUMENTAÇÃO¹

Wagner Silveira Rezende²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as relações que o direito e a política estabelecem através da argumentação, tendo como enfoque a decisão judicial em casos difíceis apresentados ao Supremo Tribunal Federal brasileiro. A partir da análise de dois votos de um dos ministros do STF, em dois casos distintos, defende-se que política e direito podem estabelecer relações virtuosas entre si, sem que se perceba a política, necessariamente, como um problema para a neutralidade do direito. Para tanto, é preciso estabelecer críticas às abordagens formalistas e sistêmicas do direito, que imputam à política a corruptibilidade que o direito procura evitar. A retórica será o caminho utilizado para mostrar que a política pode contribuir para o estabelecimento de decisões no direito.

Palavras-chave: Srelações entre direito e política, teoria social, retórica;

Abstratc

The present paper aims to analyze the relationship between law and politics from argumentation, using the hard cases presented to Brazilian Supreme Court as example. Analyzing two decisions of a judge of Supreme Court, in two different cases, it is possible to realize that law and politics relate each other virtuously. Therefore the politics is not a problem to the neutrality of law necessarily. To understand that, it is necessary to criticize the formalist approaches and the Systems Theory. Both of those approaches understand the politics as a way of corruptibility to the law. The rhetoric will be used to show that politics can help to make decisions in law.

Keywords: Relationships between law and politics; Social theory; Rhetoric.

INTRODUÇÃO

O direito e a política podem estabelecer relações de diferentes formas e através de inúmeros canais. Em um modelo basilar de divisão dos poderes, baseado em Montesquieu (1982), a relação entre eles seria pautada por um equilíbrio onde os poderes do executivo (a política) seriam limitados pelas leis (o direito e a política), emanações da soberania popular, e garantidos pelo judiciário (o direito), se preciso. Essa forma estereotípica de postular a organização política e social ocupou a maior parte das discussões na ciência política e no direito, no que diz respeito a esse tema, e, ainda hoje, seus desdobramentos (como os checks and balances) mostram o quão influente essa concepção é para ambas as searas.

De saída, a preocupação é com os abusos que a política pode exercer como mecanismo de organização e manutenção da sociedade. O Estado de Direito seria uma maneira de garantir que

a política se mantivesse dentro de regras pré-estabelecidas, impedindo a instalação de uma insegurança generalizada no âmbito social, que pudesse descambar para o autoritarismo. Entre a política e a guerra, foi preciso optar pela política. No entanto, ela mesma precisaria de limites.

O contexto histórico de produção e expansão dessas ideias, e da visão do necessário controle do jogo político, pode ser pensado como justificativa suficiente para o temor diante da política. No entanto, o respaldo de exemplos históricos, principalmente os localizados na passagem para a modernidade, em especial, a Revolução Francesa e suas consequências, não nos autoriza a encarar a política como, única e exclusivamente, uma fonte de problemas inesgotáveis para a sociedade, cabendo ao direito o papel de corretor de seus desajustes. Ao passado, não resta dúvida, é preciso prestar atenção, mas o aprendizado

¹ O presente artigo tem como base a pesquisa que deu origem à minha tese de doutorado, defendida em 2014, cujo título é *As relações entre direito, política e sociedade: retórica e teoria da ação na análise da argumentação em casos difíceis no Supremo Tribunal Federal brasileiro*, sob a orientação do professor Raul Francisco Magalhães.

² Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

histórico não permite vislumbrar todos os desdobramentos do futuro. Além disso, essa atitude configuraria uma inversão da proposta de organização social com base na política. Seria ela um mecanismo para lidar com a complexa teia de relações sociais, permitindo o estabelecimento de uma sociedade possível, e não o elemento que poderia ameaçar a viabilidade desse projeto.

Essa forma de compreender as relações entre o direito e a política é extremamente restritiva, baseada em uma leitura reducionista das diversas maneiras pelas quais o direito e a política podem se relacionar. Apesar disso, trata-se de uma interpretação largamente difundida, tanto nos diversificados e desconectados argumentos do senso comum, quanto no âmbito dos estudos destinados à compreensão dessas relações, especialmente os oriundos do campo do direito. Há maneiras de tentar explicar os motivos pelos quais essa interpretação adquiriu tamanha adesão no campo do direito.

Mas, especificamente, o que significa dizer que as relações entre o direito e a política são pensadas a partir de um viés restritivo? Isso implica, antes de tudo, considerar que tais relações são mais amplas e complexas do que a leitura que aqui estamos chamando de restrita. O cerne da leitura reducionista, nesse caso, se relaciona com uma percepção, principalmente por parte do direito, mas que tende a ganhar adeptos fora dele, como no caso da percepção da própria sociedade, de que a política deve ser controlada, vigiada, corrigida, pois sempre propensa, como algo intrínseco e endêmico, a gerar corrupção, desconfiança, descontrole e abusos de poder. Assim, nada que venha da política pode ser pensado como algo virtuoso, mas, antes, como eivado de vício. A política passa a ser vista como uma fonte inesgotável de males, interpretação que, no caso brasileiro, parece vir acompanhada de um atestado de veracidade fornecido pela nossa história, repleta de exemplos demonstrando o quão pernicioso é nossa política.

A visão fornecida por esse quadro, muitas vezes, confunde a política com o que é feito dela, e também com os próprios políticos e seus atos. Diante de um grande conjunto de exemplos his-

tóricos, os vícios endêmicos de atores e grupos sociais (políticos) são transmitidos, na percepção de estudiosos e da sociedade em geral, à política ela mesma. Isso se manifesta de forma generalizada e difusa, exemplificada em opiniões que veem a política como um mecanismo incorrigível, indubitável e visceralmente, como corrupta e destrutiva.

A análise que dá ensejo a essa interpretação da política se concentra, contudo, no grande jogo que a política engendra, na política eleitoral, na política dos parlamentares do Congresso Nacional e na política que aparece de forma mais clara na grande mídia, tendo as eleições e os escândalos a elas ligados como os grandes motes e centros de atenção. Evidentemente, tudo isso faz parte da política, tomada como um todo, mas não pode ser encarado como a única forma sob a qual a política se manifesta. Essa política eleitoral teatralizada não engloba, em si, todas as relações e potencialidades da política na sociedade. As relações que ela pode estabelecer com o direito, por exemplo, não estão ligadas somente ao processo legislativo e ao condenável e alegado (quase como obviedade) desrespeito pela legislação no Brasil.

No que tange, particularmente, à sua relação com o direito, a política parece ser ainda mais odiosa. Ao desrespeitar o Estado de Direito, a política condena a soberania popular a ser apenas um ornamento de uma sociedade que se organiza a partir de estruturas diversas daquelas que coloca como fundamentais. O direito aparece, de forma dúbia, ora como vítima de um jogo de poder em relação ao qual não exerce grandes efeitos, sendo instrumentalizado de acordo com os interesses da política, e ora como uma espécie de cúmplice desse mesmo jogo, deixando-se, e contribuindo para, ser instrumentalizado. Há, ainda, uma interpretação, principalmente por parte dos juristas, que busca ver o direito como um foco de resistência, um mecanismo possível de controle e freio para os abusos inerentes à política. De um modo ou de outro, em qualquer uma dessas perspectivas, política e direito aparecem em planos opostos, antagônicos, como rivais (mesmo com o direito sendo instrumentalizado, a relação não seria de cordialidade).

Entretanto, a política não poderia ser pensada como dotada de elementos virtuosos? Especificamente, no que diz respeito ao direito, a política estabelece relações necessariamente destrutivas? Não parece ser o caso. A política atua, muitas vezes, como o mecanismo que permite que o direito seja exercido. Para que isso seja percebido, é preciso, contudo, se atentar para canais de comunicação entre o direito e a política que tradicionalmente são olvidados pelos estudiosos, tanto da ciência política, quanto do direito.

As decisões do judiciário, particularmente em casos que mobilizam temas de grande repercussão social, são um locus de análise importante para a compreensão das relações que a política estabelece com o direito. Em especial, no contexto brasileiro, as decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal (STF)³ nos casos difíceis⁴ permitem uma análise mais acurada do papel que a política pode exercer para que decisões sejam tomadas nesses casos.

Adotando a retórica como ponto de partida para a análise, é possível perceber que argumentos oriundos de outras searas, externas ao direito, como a política, por exemplo, são utilizados pelos ministros do STF para sustentarem decisões na corte. A própria estrutura do campo jurídico impõe a necessidade de se obter uma decisão, independente das respostas que o direito, em si, tem para oferecer. Impulsionados, pragmaticamente, pelo dever de decidir, os ministros justificam suas decisões com base em argumentos extrajurídicos, sem que isso comprometa, necessariamente, a identidade do campo, se configurando como abuso de poder.

Através dessa leitura, a política não se apresentaria, sempre e necessariamente, como um

problema para o direito, mas, antes, como um dos campos dos quais o direito poderia retirar os fundamentos de suporte em contextos de decidibilidade, como os tribunais. No lugar de perceber a política como problema, ela pode ser pensada como aliada, rechaçando a interpretação de que qualquer intervenção política no direito é necessariamente problemática e odiosa. A análise dessas relações a partir da argumentação abre vistas a uma nova leitura, onde a importância delas pode ser reconhecida.

Para o entendimento desse enfoque, é necessário, contudo, investigar os motivos pelos quais o direito tem uma visão tão pejorativa da política (e também de outros campos sociais, quando estabelecem relações com ele) e como ele constrói a imagem de si como um campo fechado e protegido de intervenções externas. Como se verá, a própria história de construção do campo científico do direito contribuiu nesse sentido. Além disso, argumentaremos, a proposta da Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann, e a forma como foi interpretada no âmbito do direito, se apresentam como mecanismos teóricos através dos quais a imagem de um direito autônomo e fechado pode ser construída e consolidada.

Além desta introdução, o artigo conta com dois tópicos e uma conclusão. No primeiro tópico, é analisada a imagem do direito como um sistema fechado, e suas consequências para a relação que estabelece com a política, a partir das abordagens de Michel Miaille, Niklas Luhmann e Pierre Bourdieu. O segundo tópico aborda as relações entre o direito e a política através da retórica, com enfoque na decisão judicial, tendo em vista o exemplo do Supremo Tribunal Federal brasileiro.

³ A escolha do STF se deveu a uma série de fatores: trata-se da corte de mais alta posição na hierarquia do judiciário brasileiro, e, por isso, são levados à sua apreciação conflitos que, muitas vezes, dizem respeito a temas que afetam a sociedade como um todo, e não apenas o âmbito dos litigantes; além disso, ao longo dos últimos anos, tem se tornado palco de uma série de debates sobre temas que, antes, eram discutidos em outras searas, como a política, por exemplo (a tese sobre a judicialização da política aborda justamente esse fenômeno; ver Vianna et alli, 1999). Isso não quer dizer, contudo, que as relações entre o direito e a política, da maneira como as estamos abordando neste artigo, só possam ser percebidas através da análise dos casos difíceis no STF. Embora a Suprema Corte se apresente como um contexto particularmente importante para análises como as apresentadas no presente artigo, tribunais de outras instâncias também poderiam ser objeto de estudo semelhante.

⁴ Conceito mobilizado por Ronald Dworkin (2002) para, em regra, se referir aos casos em que as respostas jurídicas para problemas jurídicos não se encontram prontas e dispostas pelo ordenamento jurídico.

A IMAGEM DO DIREITO COMO UM SISTEMA FECHADO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA

A autonomia foi um elemento importante para o direito desde sua constituição como ciência. Durante todo o século XIX, e também no século XX, com discussões que, mesmo renovadas, perduram até hoje, o direito se pautou pela ideia de se tornar uma ciência autônoma. Michel Miaille (1994) registra o caminho percorrido pelo direito para que esse objetivo fosse alcançado. Primeiro, a dissociação em relação à teologia e à ideia de um direito constituído e legitimado com base na vontade divina. Em seguida, a dissociação do racionalismo filosófico e da metafísica.

A autonomia científica pressupunha a delimitação de um objeto singular, que pudesse caracterizar a ciência do direito, distinguindo-a de outras ciências destinadas ao estudo de fenômenos correlacionados, como a política, a ética, a filosofia, a sociologia, a antropologia, a história, entre outras. Isso significava determinar um objeto como sendo especificamente jurídico, ou a consideração de uma visão especificamente jurídica sobre determinados fenômenos. Por isso, a necessidade do afastamento da influência histórica da teologia e da filosofia no âmbito do direito, vista, pelos defensores de uma ciência notadamente jurídica, como entraves para a constituição de uma ciência autônoma, conforme relata Miaille.

A autonomia científica significa, principalmente, que o direito é, de fato, uma ciência própria, justificando sua existência por se destinar a um objeto de estudo singular. A busca por essa autonomia foi importante na história do direito, principalmente por permitir diferenciá-lo de outros campos do saber. Se até o Renascimento a fundamentação do direito tinha bases na teologia (referência em Deus, e não na sociedade), a modernidade experimentou um processo de laicização do direito, com sua fundamentação na natureza e na razão. Para Miaille, contudo, a substituição do divino pela razão e pela natureza como referências para a produção do direito manteve intacto o pano de fundo: o direito possuía suas referências em elementos externos ao

próprio direito, o que se apresentava como um problema à sua constituição enquanto ciência autônoma. Do ponto de vista científico, o problema era fundar o direito em elementos externos: “a ciência jurídica é governada por ‘conceitos’ e modos de raciocínio que lhe vêm de outro lado, de um sítio que é suposto ser o centro de todo o pensamento: a abstração metafísica” (MIAILLE, 1994, p. 40).

Miaille pontua os principais obstáculos epistemológicos (expressão que toma de empréstimo de Bachelard) que o direito enfrentou em busca de sua autonomia científica: a falsa transparência do direito, o idealismo das explicações jurídicas e o radicalismo da especialização do saber científico. Todos esses obstáculos ofereceram problemas para a relação do direito com outros campos sociais, como a política.

A falsa transparência do direito se relaciona com a influência do positivismo no âmbito jurídico. O empirismo passou, desde o século XIX, a ser tomado como o método fundamental no direito, baseado na observação e na experiência. Assim, o direito era definido com base no que era, experimentalmente, percebido como direito (em especial, as normas positivadas). O positivismo se apresentou como uma reação ao jusnaturalismo e à ideia de que direitos poderiam ser fundados na natureza. Reagindo contra a ingerência de valores no direito (MIAILLE, 1994, p. 44), o positivismo se dedicava ao estudo das regras concretamente criadas pelos homens e criticava duramente referências à moral e à política no âmbito do direito. Afinal, o direito não poderia ser fundado em elementos que lhe são externos. Assim, a crítica ao jusnaturalismo não era apenas relacionada ao conteúdo das normas, mas também ao fato de que elas possuíam referência fora do direito. O rechaço à política e à moral, portanto, tinha dois aspectos: uma recusa valorativa e uma recusa científica. A ciência positiva do direito deveria ser neutra, do ponto de vista moral e político, e fundada em si própria (autonomia científica).

A reação ao positivismo, no direito, veio através do idealismo, que apresenta tantas vicissitudes quanto a concepção que pretendia rechaçar.

Fundando o direito em um conjunto de ideias, como a de justiça, o idealismo padece de um completo descolamento em relação ao contexto histórico, político e cultural de produção do direito. As ideias são tomadas como o fundamento da realidade e o direito é pensado com base em abstrações, que, invariavelmente, dão uma noção pálida e ideológica do que, de fato, o direito é constituído. Essa concepção idealista tem como consequência uma espécie de universalismo a-histórico, de caráter evolucionista e etnocêntrico (todas as instituições jurídicas podem ser comparadas, no tempo e no espaço, com o direito europeu), e a um pluralismo explicativo (tudo pode ser explicado a partir de uma simples troca de perspectiva idealista).

Um terceiro obstáculo epistemológico pontuado por Miaille está relacionado ao processo de especialização do mundo moderno, com a consequente segmentação e compartimentação dos saberes científicos. Diante disso, a produção do conhecimento no direito se centra nos saberes específicos do campo, secundarizando a importância dos conhecimentos oferecidos pela ciência política, história, sociologia, antropologia etc. Ao jurista basta que compreenda o direito, tomado em sentido estrito, ou seja, baseado no conhecimento que ele próprio é capaz de produzir.

Esses três obstáculos epistemológicos apontados por Miaille, cada um à sua maneira, podem conduzir o direito ao isolacionismo, e não a uma real autonomia científica. O positivismo funda o direito naquilo que pode ser observado como direito, o que se configuraria, de saída, como um problema epistemológico, se afastando do âmbito da política e da moral, por serem fundamentos externos ao direito. O idealismo, por sua vez, desconsidera a importância da contextualização política, histórica e cultural da produção do direito, relegando-o a um conjunto de ideias que pode ser substituído em qualquer ocasião, caso seja questionado. Por fim, a compartimentação do saber científico faz com que o direito mitigue a importância de conhecimentos externos a ele, se concentrando estritamente em conhecimentos que ele próprio construiu em seu processo de especialização (reduzindo a complexidade do fenômeno jurídico). Em todos os casos, os elemen-

tos externos são vistos de forma problemática e pejorativa. No que diz respeito à política, portanto, levando em consideração essas características históricas do direito, ela não poderia ser um dos fundamentos ou referências do direito (positivismo), não seria levada em conta como elemento explicativo para a produção do direito (idealismo) e não poderia ser vista como um conjunto de conhecimentos que contribui substancialmente para a formação do jurista (especialização científica).

A busca pela autonomia científica por parte do direito e as consequências que ela engendra guardam afinidades com a autonomia operacional do direito, elemento que afeta decisivamente sua relação com outros campos sociais, em particular com a política. Embora a autonomia científica não seja o mesmo que a autonomia operacional, elas possuem pontos de aproximação. O projeto mais bem acabado de proposta de autonomia operacional, e que mais teve implicações e desdobramentos no âmbito do direito, é oferecido pela Teoria dos Sistemas de Niklas Luhmann e pelas apropriações que dela foram feitas na seara jurídica.

Luhmann é tomado como um autor de pensamento extremamente refinado e complexo (VANDENBERGHE, 1999), o que, para os críticos, significa um pensamento mais confuso do que explicativo. Sua extensa obra tem como fio comum a proposta de uma teoria sistêmica que explique a sociedade como um todo (LUHMANN, 1982). Influenciado por Parsons, Luhmann mantém a perspectiva funcional como guia para sua proposta de uma teoria social.

Em sua obra de referência para a compreensão da perspectiva sistêmica que adota (Introdução à Teoria dos Sistemas, 2010), Luhmann parte de uma crítica direcionada às premissas de sustentação da teoria social clássica. De acordo com ele, as ciências sociais não se mostram capazes de compreender a enorme complexidade da sociedade atual, tendo em vista a perspectiva limitada sobre a qual se sustentam. A sociedade, na concepção luhmanniana, não pode ser entendida como uma reunião de agentes humanos com interesses próprios, e dotada de estruturas

próprias, elementos sobre os quais o sociólogo, se afastando daquilo que deseja observar, é capaz de compreender a partir da adoção do ponto de vista de um observador externo.

Luhmann criticará, particularmente, a noção de agente individual humano, a noção de observador e, em última instância, o próprio conceito de sociedade, tendo como norte, sempre, o conceito de sistema. Partindo do diagnóstico da extrema especialização do mundo (característica da modernidade reconhecida por outros autores, como Weber e Durkheim, e articulada ao diagnóstico da hipercomplexidade social), Luhmann vê surgir sistemas funcionais (chamados de subsistemas), que se desenvolvem no seio da sociedade, também vista como um sistema. Tais subsistemas possuem características próprias e exercem funções específicas e singulares. O sistema social seria formado por esse conjunto de subsistemas especializados, caracterizados por sua autonomia em relação aos demais subsistemas e pela execução de funções específicas.

Além de autônomos, os subsistemas são percebidos como entidades capazes de ação. Para que essa ideia seja compreendida, Luhmann rechaça o conceito de ação da maneira como foi estabelecido e consolidado no seio das ciências sociais. Ele será um crítico contumaz da noção de agência relacionada a indivíduos humanos dotados de interesses, vontades e cognição, capazes de, a partir de sua racionalidade, instrumentalizar as estruturas sociais quando agem. De acordo com Luhmann, essa noção de agência, centrada nos indivíduos, retira o fundamento social da sociedade. Tal fundamento será encontrado, por sua vez, no funcionamento dos subsistemas. Serão eles a serem percebidos como capazes de ação, na medida em que interagem com outros subsistemas, reagindo internamente a essas interações. A ação centrada no sistema e não nos indivíduos humanos fez com que Luhmann fosse taxado, pelos críticos, de anti-humanista. Em sua proposta, os seres humanos não pertencem ao sistema social, composto exclusivamente por comunicações, mas, antes, ao seu ambiente. Aliás, os próprios indivíduos são pensados como

sistemas psíquicos. A ação permanece existindo, mas, do ponto de vista da análise social, só interessa a ação sistêmica.

Os subsistemas surgem a partir de uma necessidade do mundo complexo moderno, possuindo uma existência real, portanto (a perspectiva luhmanniana é ontológica, embora ele rechace qualquer ontologia, LUHMANN, 2010). O direito, a política, a economia, todos eles se apresentam como subsistemas sociais, dotados de características próprias, que os diferenciam dos demais. No entanto, os subsistemas possuem elementos comuns. Além de reais e funcionais, eles são percebidos por Luhmann como caracterizados por uma autonomia operacional completa, o que os faz herméticos em relação a influências externas, que poderiam levar à destruição ou perda de identidade e sentido do subsistema em questão.

Para justificar como os subsistemas sociais podem ser herméticos, Luhmann recorre à ideia, caríssima à teoria sistêmica, de autopoiesis, conceito que toma de empréstimo⁵ da biologia de Maturana e Varela (1998). A autopoiesis é uma espécie de autonomia sistêmica que pressupõe que o sistema jamais entra em contato direto com o ambiente que o circunda (o ambiente é definido como aquilo que não é sistema, estabelecendo, dessa forma, uma diferença, LUHMANN, 2010), embora dependa dele para sua própria reprodução interna. Através da autopoiesis, o sistema (agente) é capaz de selecionar (todo sistema é dotado de capacidade seletiva) elementos do ambiente que o interessam, fazendo um trabalho contínuo de retradução interna, a partir de seu código e de sua linguagem característicos. Todo sistema possui um código binário próprio, que retrata uma única operação singular, diferente de todos os outros sistemas. A autopoiesis garante que o sistema se reproduza, se organize, se mantenha, se desenvolva, selecione elementos do ambiente e crie sua operação peculiar, a partir, única e exclusivamente, de seus elementos internos (LUHMANN, 2010). Assim, o sistema se irrita com o ambiente, de forma seletiva, mas jamais entra em contato direto com ele, mantendo fron-

teiras herméticas e bem definidas com o mesmo.

Sustentado por operações próprias, se valendo de código e linguagens igualmente singulares, e dotado de autonomia para realizar essas operações, o sistema faz gerar sobre si uma imagem que impede que influências externas ao próprio sistema sejam percebidas como elementos importantes. Antes, tais influências são vistas como destrutivas, como interferências. O externo é imediatamente rechaçado, em prol da manutenção da identidade, da necessária autonomia e da própria existência do sistema.

Ponto crucial para a compreensão da proposta luhmanniana é a mudança que o autor propõe em relação ao conceito de observador. Na concepção sistêmica, os sistemas são observadores de outros sistemas. Como os sistemas são observadores de toda a realidade social que os circunda, fazendo seleções a partir dessa observação (orientada a partir do sentido próprio que o sistema é capaz de dar), a observação se torna uma observação de segunda ordem, ou seja, os sistemas realizam uma observação da observação, observando o que outros sistemas observam.

Luhmann tentou explicar toda a sociedade a partir da Teoria dos Sistemas, inclusive fenômenos tomados como menos plausíveis de serem entendidos sobre essa ótica, como no caso do amor⁶ (LUHMANN, 1991). No entanto, entre todos os sistemas sociais investigados por Luhmann, foi o direito, sem dúvida, o que mais se apropriou da perspectiva sistêmica proposta por sua teoria. O direito foi o que mais viu repercussões da Teoria dos Sistemas em seu bojo, experimentando uma série de desenvolvimentos a partir da leitura de Luhmann, incluindo desdobramentos e diferenciações em relação a ela.

No direito, a Teoria dos Sistemas foi vista, por muitos autores, como uma concepção teórica extremamente sofisticada e propícia para fornecer as justificativas necessárias para um campo que já se pensava como sistema hermético, mesmo antes da proposta luhmanniana aparecer e exercer seus impactos. A história da busca da au-

tonomia científica do direito já mostrava isso. Entretanto, a Teoria dos Sistemas apresentava afinidades tão grandes com o discurso oficial do direito, e com o anseio que o campo tinha em relação às suas potencialidades, que acabou por se tornar uma perspectiva adotada por muitos juristas. Uma série de estudos mostram o peso que a teoria sistêmica teve para o direito, tais como os de Campilongo (2000), Gontijo (2008), Baeta Neves & Samios (1997), Kunzler (2004), Mello (2006), Nascimento (2006), Neves (1996 e 2006), Simioni (2012), Teubner (1984) e Trindade (2008). Além disso, o próprio Luhmann dedicou uma obra específica⁷ (no Brasil, lançada em dois volumes) ao estudo do direito, com base na perspectiva sistêmica.

A partir das principais características atribuídas, pela teoria, aos sistemas, o direito, nessa concepção, pode ser entendido como um subsistema social, dotado de autonomia operacional completa (autopoiesis), hermético em relação às influências do ambiente que o circunda, exercendo funções próprias no sistema social (que não poderiam ser exercidas por nenhum outro subsistema), possuindo uma linguagem e um código binário (direito/não-direito) próprios, selecionando no ambiente aquilo que lhe interessa e dando sentido ao que foi selecionado. A imagem é a de um sistema que não sofre interferências de nenhum outro subsistema social, operando e se reproduzindo a partir de si mesmo.

Do ponto de vista prático, isso significaria que o direito, por seu fechamento operacional, não sofreria influências de subsistemas sociais como a política, a moral e a economia, por exemplo, sendo capaz de manter uma neutralidade e uma autonomia em relação a eles, escapando, por essa visão, das críticas feitas pela tradição marxista, por exemplo (que Miaille, como vimos, definiu como abordagem instrumentalista de análise do direito). Nenhuma influência política seria admitida no direito. Apenas o direito, como sistema, poderia selecionar, a partir de si próprio e de seus elementos, aquilo que lhe interessa.

Tomando a decisão judicial como exemplo,

⁵ Para mais, ver O amor como paixão. Para a codificação da intimidade.

⁷ Sociologia do direito I (1983) e Sociologia do direito II (1985).

⁵ Aplicação da autopoiesis para a explicação da sociedade, como na proposta luhmanniana.

isso implicaria o reconhecimento de que as decisões são tomadas, única e exclusivamente, com base em elementos jurídicos. Os argumentos que fundamentam a decisão devem refletir o código do sistema, e apenas uma argumentação estritamente jurídica deve conduzir as decisões jurídicas. Assim, argumentos externos ao campo são, de antemão, rechaçados como possíveis para que uma decisão seja estabelecida no âmbito do direito. Voltaremos ao tema das decisões judiciais no tópico seguinte.

As possíveis interferências da política no âmbito do direito, particularmente, são vistas pela Teoria dos Sistemas como um dos grandes problemas que o sistema jurídico deve enfrentar para manter sua autonomia e seu fechamento operacionais (LUHMANN, 1983). Na abordagem de Marcelo Neves (2006), por exemplo, um dos principais representantes da tentativa de utilização da abordagem sistêmica para explicar a sociedade brasileira, esse temor em relação à política fica claro. O sistema jurídico brasileiro é visto pelo autor como aberto, permitindo a interferência, necessariamente perniciososa, da política (mas também da economia) em seu âmbito, o que leva a problemas de efetivação do código binário do direito e à reprodução de injustiças e desigualdades.

A abordagem sistêmica, da forma como foi aplicada ao direito, portanto, gera a imagem de um direito autônomo e hermético, que não estabelece (como todo sistema) nenhum contato direto com o ambiente circundante, e que se reproduz, apenas, a partir de seus próprios elementos. Tomada de maneira radical, essa abordagem pode conduzir a um autismo social, fazendo com o que o sistema jurídico se isole, perdendo contato com o mundo social. Se não era essa a intenção de Luhmann com a aplicação da Teoria dos Sistemas para o entendimento do direito, esse é, entretanto, um risco que o direito corre. E a política, nessa imagem hermética do direito, se apresenta como um potencial adversário do bom funcionamento do sistema jurídico. A Teoria dos Sistemas se torna, assim, a melhor representante de um discurso oficial que o direito constrói, em busca da legitimidade, para si mesmo, como mostra a leitura de Bourdieu sobre o campo ju-

rídico.

Pierre Bourdieu (2012) analisa o direito como um campo, de acordo com as características que compõem esse conceito (a presença de atores disputando posições privilegiadas, a estrutura interna de regras que condiciona os comportamentos, a disputa entre os diversos campos). Sua análise assume um tom de denúncia de um campo que apresenta um discurso oficial bastante diferente de sua práxis.

De acordo com Bourdieu, duas visões ocupam o centro das explicações sobre o direito: o formalismo jurídico e o instrumentalismo. Nenhuma das duas leituras, contudo, condizem com o que, de fato, é o direito. De acordo com o formalismo jurídico, o direito possuiria uma autonomia absoluta em relação ao mundo social, vendo a si próprio como um sistema autônomo e fechado (2012, p. 209). Assim, sua compreensão partiria da análise apenas de elementos internos. Trata-se de uma leitura do direito pelo direito. A história do campo seria, assim, a “história do desenvolvimento interno dos seus conceitos e métodos” (idem, 209). Por essa perspectiva, o direito possuiria um pensamento específico, livre de influências sociais e políticas. O afastamento da política, em especial, se daria em duas frentes: primeiramente, em função de um caráter lógico-científico, pois o direito seria uma ciência própria e independente; além disso, o rechaço se daria por um caráter ético, pois a política é o terreno das paixões e da disputa pelo poder, ao passo que o direito seria a antítese disso. O discurso oficial do formalismo para o direito se baseia em duas características fundamentais para assegurar a legitimidade do direito, todas elas se colocando em oposição à política: a neutralidade e a racionalidade. O que garante a manutenção dessas características é o hermetismo que caracteriza o direito, baseado na recusa da interferência de elementos externos.

Por sua vez, o instrumentalismo vê o direito a partir de uma ótica oposta. O direito seria incapaz de manter sua neutralidade e sua racionalidade, em virtude de não possuir autonomia diante dos demais campos sociais, particularmente a economia e a política. Sem conseguir

ser hermético, o direito estaria aberto às interferências de elementos externos, que distorceriam seus princípios fundamentais, fazendo valer, em seu interior, uma lógica exógena. Por essa perspectiva, o direito seria, portanto, instrumentalizado diante de interesses políticos e econômicos específicos. Nos termos da tradição marxista, o direito seria o resultado, na superestrutura, das relações de poder ocorridas na infraestrutura da sociedade. Assim como no formalismo, as influências externas são vistas como problemas para o campo jurídico.

Para Bourdieu, as duas abordagens devem ser rechaçadas, pois fornecem visões reduzidas no direito. A autonomia absoluta pregada pelo formalismo é caricata e existe apenas de forma parcial, ao passo que o instrumentalismo não é capaz de reconhecer que essa autonomia existe, mesmo que maneira parcial. Com isso, o direito se vincularia ao mundo social e político de modo mais efetivo do que o formalismo tende a reconhecer, e de modo menos dependente do que faz crer a leitura oferecida pelo instrumentalismo.

A Teoria dos Sistemas, de Luhmann, é criticada por Bourdieu como uma caricatura do formalismo jurídico, na verdade, como sua visão mais radical, excessivamente abstrata e desconectada da realidade. A perspectiva sistêmica reforçaria a *illusio* da leitura do direito sobre si próprio

(...) compreende-se que, na medida em que a teoria dos sistemas apresenta com um nome novo a velha teoria do sistema jurídico que se transforma segundo as suas próprias leis, ela forneça hoje um quadro ideal à representação formal e abstrata do sistema jurídico (BOURDIEU, 2012, p. 211).

Na visão de Bourdieu, a Teoria dos Sistemas nada mais faz do que apresentar uma visão renovada do formalismo jurídico, mas sem inovações substanciais na leitura que fornece. Em ambas as propostas (Teoria dos Sistemas e formalismo jurídico), o pano de fundo é a ideia de que o direito é hermético, livre das influências sociais e capaz de explicar a si próprio com base em seus elementos internos. Ao encontrar fundamento em si mesmo, como na justificação kelseniana da norma fundamental (KELSEN, 2009), o direito cria a aparência de existir um fundamento

transcendental das normas, que, somado a um corpo de intérpretes especializados (dotados de um *habitus* e um comportamento autorizados e influenciados pelo campo) e a uma linguagem própria (organizada para ser neutra, a partir de construções passivas e frases impessoais), reforça a imagem de neutralidade e independência do campo.

Bourdieu não define o direito como sistema, no sentido luhmanniano, que ele critica como reforço do discurso oficial do direito. Isso significa que ele mantém os atores, individuais e coletivos, como elementos importantes para o entendimento da dinâmica do campo do direito. É justamente a partir disso que se torna possível descortinar as práticas jurídicas, conflitantes com o discurso construído pelo direito para si próprio. O campo jurídico seria permeado por disputas de posição entre teóricos e práticos. Os teóricos, mais afeitos ao formalismo jurídico, se caracterizam pela busca de posições puramente jurídicas e abstratas, para, dessa forma, contornar os problemas de lacunas no sistema. Seu trabalho, em princípio, é evitar macular o direito com as influências exógenas. Os práticos, por sua vez, como os juizes, são mais atentos às situações concretas, recorrendo, muitas vezes, ao que não é direito para o estabelecimento de decisões.

A decisão judicial, assim, se apresenta como um elemento particularmente importante para perceber as incongruências entre o discurso oficial do direito e seu fazer prático. Os juizes, diante das situações concretas que lhes são apresentadas, recorrem a elementos externos e às potencialidades de interpretação das normas para adaptarem o direito à realidade. Com isso, para Bourdieu, os juizes criariam o direito. No entanto, essa *creatio* é ocultada em nome da manutenção da imagem de que o direito é produto do racionalismo, e não da invenção pragmática de atores especialmente posicionados no interior do campo. Isso permite manter a ilusão de que o direito é algo *sui generis*, científica e eticamente, e dotado de uma construção pura e imaculada.

Diante disso, ao mesmo tempo em que o espaço de arbitrariedade dos juizes, no momento da decisão, é visto como um terreno não abso-

lutamente controlado, é feito um trabalho de racionalização do direito, revestindo de jurídico aquilo que, em princípio, não é:

O trabalho de racionalização, ao fazer aceder ao estatuto de veredito uma decisão judicial que deve, sem dúvida, mais às atitudes éticas dos agentes do que às normas puras do direito, confere-lhe a eficácia simbólica exercida por toda a ação quando, ignorada no que têm de arbitrário, é reconhecida como legítima (BOURDIEU, 2012, p. 225).

Esse trabalho é necessário para a manutenção da legitimidade do campo, baseada na neutralidade e na racionalidade jurídica pura. Por isso, a defesa da aplicação da lei pela lei: “a entrada no universo jurídico, por implicar a aceitação tácita da lei fundamental do campo jurídico, tautologia constitutiva que quer que os conflitos só possam nele ser resolvidos juridicamente – quer dizer, segundo as regras e as convenções do campo jurídico” (BOURDIEU, 2012, p. 229).

A manutenção dessa imagem explica a visão pejorativa em relação aos elementos exógenos. Com fundamento em si próprio, o direito não pode reconhecer, sem perder sua legitimidade, que elementos externos ao campo (como os políticos e os éticos) tenham lugar onde, na verdade, somente a norma pura deveria incidir. Com isso, o direito cria a imagem do incorruptível, oposta à da política. A neutralidade é o que garante a legitimidade do direito. Por isso, mesmo quando a decisão é tomada com base em elementos exógenos, é preciso que ela ganhe o verniz do jurídico: “não é raro, decerto, que o direito, instrumento dócil, adaptável, flexível, polimorfo, seja de fato chamado a contribuir para racionalizar *ex post* decisões em que não teve qualquer participação” (BOURDIEU, 2012, p. 224).

A leitura de Bourdieu sobre o campo jurídico aponta para a criação de um discurso oficial do direito em relação a si próprio, baseado no rechaço, científico (como também mostra Miaille) e ético, em relação à política (e aos demais campos sociais), fundamentando seu fazer apenas em seus elementos internos. A neutralidade e a racionalidade são tomadas como os suportes fundamentais de um campo que se coloca como um sistema hermético, encontrando na Teoria

dos Sistemas uma construção teórica bem acabada. Contudo, a decisão judicial é um bom exemplo para mostrar a fragilidade desse discurso, bem como sua incongruência com a práxis dos juízes, visto que esses atores se valem de elementos exógenos ao direito para o estabelecimento de decisões.

Apesar do caráter crítico da abordagem de Bourdieu em relação ao campo jurídico, a presença de elementos externos ao campo, no fazer prático dos juízes para a tomada de decisões, não é vista como um elemento importante para a relação que o direito estabelece com outros campos, particularmente com a política. Antes, o caráter é de denúncia, afirmando que o discurso da autonomia e hermetismo do direito não passa de uma ilusão que o campo cria sobre si próprio, a fim de manter sua legitimidade com base na neutralidade.

Nas três leituras sobre o direito que aqui abordamos, há um pano de fundo comum, mesmo com todas as diferenças que elas apresentam. Miaille mostra a dificuldade do direito em lidar com elementos externos, ao longo de sua história em busca da autonomia científica. Embora a autonomia seja um elemento essencial para a constituição de uma ciência com características próprias, ela jamais é absoluta e, no caso do direito, a busca pela autonomia científica significou um isolamento do direito em relação a outros campos sociais. No caso da Teoria dos Sistemas, a autonomia operacional do direito é a característica essencial de sua definição como um sistema autopoietico, o que implica hermetismo em relação aos elementos externos, que jamais são capazes de integrar o sistema, sob pena da perda de sua identidade ou mesmo de sua destruição. Quando não é descrita, como no caso do próprio Luhmann, ou seja, tomada como real, a autonomia operacional é tomada como um dever ser (como em Marcelo Neves). A leitura de Bourdieu, tomando o direito como um campo, denuncia, por sua vez, a incongruência entre o discurso oficial do direito como um sistema hermético, livre de influências exógenas, e a prática dos juízes, através da qual essas influências integram o corpo das decisões, embora essa prática seja acompanhada por um processo de ocultamento de tais

influências.

Em todos os casos, a imagem é a de um direito inviolável, incorruptível, hermético e autônomo. Na verdade, a autonomia é vista como uma necessidade para manter a identidade e a legitimidade do campo. No que diz respeito às relações que estabelece com a política, fica claro que tais relações são encaradas de um ponto de vista problemático, terminando com o diagnóstico da instrumentalização do direito pela política, ou com o sucesso do hermetismo, mantendo as influências da política longe do direito. Em nenhum dos casos, há um vislumbre de que a política pode ser pensada como elemento importante para o direito. Ela é sempre a antítese, a oposição, aquilo que deve ser evitado. Incorruptível, no caso do direito, significa, justamente, o controle da interferência política. No entanto, os limites da autonomia nunca ficam claros. Até que ponto as influências da política são perniciosas? Em algum contexto, as relações entre o direito e a política podem ser pensadas como produtivas e importantes para ambos os campos? Para que isso possa ser pensado, é necessário, antes de tudo, romper com a ideia de que o direito é (ou deva ser) um sistema autopoietico, hermético e absolutamente autônomo. Tal visão leva o direito a um insulamento através do qual toda e qualquer influência sobre si é vista como pejorativa, principalmente a influência política.

DECISÃO JUDICIAL, RETÓRICA E AS RELAÇÕES ENTRE DIREITO E POLÍTICA ATRAVÉS DA ARGUMENTAÇÃO: O EXEMPLO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

Um elemento particularmente representativo do direito, e das relações que ele pode estabelecer com outros campos sociais (ou sistemas, na definição de Luhmann), é a decisão judicial. O direito, evidentemente, não se resume à decisão judicial, mas ela é uma parte importante para o campo. A decisão representa, na abordagem funcionalista, o cumprimento de uma função social do direito, qual seja, a resolução de conflitos sociais levados à apreciação dos tribunais. Luhmann (1983) rechaça a abordagem da sociologia do direito com base no estudo das decisões

⁸ Para mais sobre a perspectiva da estrutura como condicionante e facilitadora da ação, ver Giddens (2009) e Rezende (2014).

judiciais e no entendimento dos tribunais. De fato, o direito é mais amplo do que isso, mas ele é, antes de tudo, isso também.

Escolhemos a decisão judicial como o elemento para analisar as possíveis relações que o direito estabelece com a política, contrapondo tais relações com o que a abordagem sistêmica propõe para o direito, porque a decisão judicial tem ficado, cada vez mais, em evidência diante da sociedade como um todo. No propagado mundo fechado do direito, conhecido apenas por advogados e especialistas, a decisão dos tribunais em casos de grande repercussão social tem gerado o envolvimento de toda a sociedade. Além disso, a decisão coloca em cena a argumentação, um canal promissor para o estabelecimento de relações entre o direito e outros campos sociais, incluindo a política. A adoção de uma perspectiva retórica para analisar a decisão levanta sérios questionamentos acerca de uma abordagem hermética do direito, questionando, em consequência disso, a visão pejorativa em relação à política.

A decisão judicial, conforme Bourdieu faz notar, é tomada por agentes que, ao mesmo tempo em que se valem dos mais variados argumentos para o estabelecimento de uma decisão para o conflito que está sendo apreciado pela corte, ocultam esse recurso a elementos externos em função da manutenção da legitimidade do campo, fundada, essencialmente, na neutralidade. A análise de Bourdieu acerta, primeiramente, em reconhecer o papel de indivíduos no estabelecimento da decisão, não negando importância ao agir humano, e, além disso, em reconhecer que as decisões são tomadas, em muitos casos, com base em elementos (argumentos) externos, ou seja, não somente naqueles pertencentes ao direito. No entanto, como notamos, Bourdieu vê isso como uma denúncia à falta de neutralidade, base do discurso jurídico oficial.

Contudo, a partir de uma análise que tem como centro a retórica, o recurso a elementos externos ao direito pode ganhar nova roupagem para o entendimento das relações entre o direito e a política, tomando como ponto de partida a decisão judicial. O primeiro ponto é o reconhecimento dos atores humanos como agentes. O campo do direito (e não o sistema) é formado por estruturas próprias (que podem constranger ou facilitar a ação dos indivíduos⁸) e por agentes. Os juízes compõem esse grupo de agentes. Eles são condicionados, pela própria estrutura do campo, a partir do princípio da proibição do

*non liquet*⁹, ao estabelecimento de uma decisão, independente da complexidade do caso apresentado. Em outras palavras, deve sempre haver uma decisão para os casos que são levados à apreciação dos tribunais. O segundo ponto importante é o reconhecimento de que, nem sempre, o direito é capaz de fornecer as respostas para a solução dos casos. Isso é particularmente verdade para os chamados *hard cases*, casos em que as respostas para sua solução não estão dadas de imediato no ordenamento jurídico. Além disso, tais casos costumam ser permeados por grande repercussão social.

Sendo assim, com atores condicionados a obter uma decisão de qualquer maneira e nem sempre munidos de elementos jurídicos para fazê-lo, os juízes recorrerão a elementos externos ao direito para que estabeleçam uma decisão. Então, um terceiro ponto importante entra em cena. Por força da estrutura do próprio campo, os agentes decisores se veem obrigados a não apenas decidirem, mas, antes, a justificarem suas decisões. A justificação da decisão é elemento crucial para o estabelecimento da mesma, e não apenas seu comando final deve ser tratado como decisão. Para justificarem suas decisões, os juízes o fazem tendo em vista o convencimento de um grupo de interlocutores: seus pares nos tribunais, a sociedade como um todo (principalmente nos casos de grande repercussão) e a si próprios (toda argumentação é uma maneira de gerar convencimento para si mesmo¹⁰).

As decisões estão ligadas à produção de convencimento, lançando luzes sobre um quarto ponto essencial. As decisões são tomadas com base na retórica (REZENDE, 2010), na argumentação, tendo em vista a persuasão. A retórica, conforme postula Aristóteles (1999), tem como característica, entre outras, a fluidez entre os gêneros discursivo¹¹. Argumentos típicos de um gênero discursivo, como o deliberativo (o político), podem ser utilizados em outro gênero, como o judicial, e o contrário também é verdadeiro. Assim, é característica da própria retórica a circulação de diferentes argumentos em diversos contextos.

Dessa forma, está montado o esquema de interpretação para o entendimento de como a decisão judicial pode fazer com que elementos externos ao direito sejam parte integrante do direito, sem que isso, necessariamente, seja uma ameaça para a integridade, identidade e manutenção do campo. Ao reconhecer que o direito não é um sistema, como propõem Luh-

mann e os adeptos da Teoria dos Sistemas no direito, mas sim um campo, formado por agentes específicos, a ação humana volta a ganhar importância explicativa. Os juízes são compelidos a tomar uma decisão em qualquer circunstância e, ao fazê-lo, devem justificá-la. Para tanto, se valem da retórica, caracterizada pela fluidez entre argumentos de diversas naturezas. Diante dos casos difíceis, as respostas não podem ser encontradas no direito de forma imediata, e, muitas vezes, sequer podem ser encontradas. Ao produzirem as decisões, os juízes, tendo em vista a necessidade justificatória, lançam mão de argumentos externos ao campo do direito.

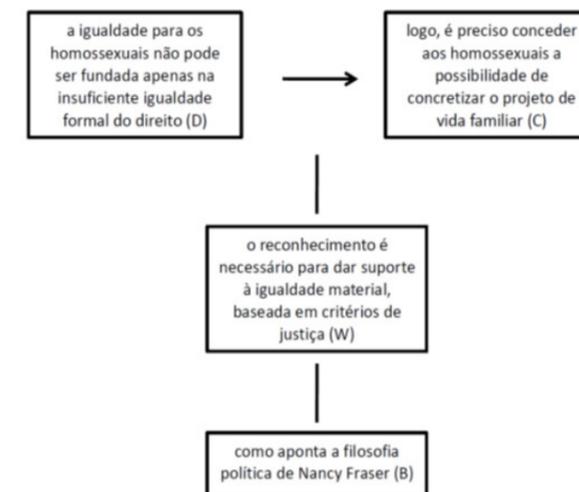
A argumentação nas decisões judiciais, assim, pode ser entendida como um canal importante através do qual o direito se comunica com outros campos sociais, como a política, por exemplo. Argumentos políticos passam a ser mobilizados no campo do direito, com o objetivo de tornar justificáveis decisões que, de outra maneira, não seriam estabelecidas. Essa é uma forma de reconhecer que as relações entre o direito e a política podem ser estabelecidas a partir de um viés construtivo, resgatando, diante do direito, o elemento virtuoso da política, e não a imputando, sempre, o papel de elemento corruptor de uma (falsa) neutralidade atribuída ao direito.

A abordagem formalista do direito e a Teoria dos Sistemas, dificilmente, permitiriam, se levadas a cabo, uma interpretação dessa natureza. Ao apregoarem uma autonomia do direito, baseada em seu fechamento operacional, ambas as leituras excluem dos elementos externos ao direito a possibilidade de contribuírem para um fazer jurídico mais atento ao mundo social que o entorno. A política, nesse caso, seria relegada ao papel de problema.

Para exemplificar a leitura das relações entre o direito e a política que aqui estamos construindo, através da retórica, analisemos os votos (decisão formada pela justificativa de suporte e pelo comando final) do ministro (os juízes do Supremo são chamados de ministros) do Supremo Tribunal Federal, Luiz Fux¹², já apresentados no bojo de outro trabalho (REZENDE, 2014). O STF tem

recebido casos de grande repercussão social, o que o faz ser um locus importante para o tipo de análise que estamos propondo. Do ponto de vista metodológico, recorreremos ao layout¹³ do argumento, de Toulmin (2006), para expor a estrutura dos argumentos.

Um dos argumentos de sustentação da decisão do ministro Luiz Fux, no bojo da ADI¹⁴ 4277, sobre a constitucionalidade da união homoafetiva¹⁵ no Brasil:



O caso discutia a constitucionalidade da união homoafetiva no Brasil. O ministro, durante todo seu voto, construiu uma argumentação a favor do reconhecimento de tal constitucionalidade. Um dos principais argumentos que mobilizou, exposto acima, teve como fundamento a política e a moral, recorrendo à filosofia política de Nancy Fraser, à qual o ministro faz referência direta. Segundo ele, a união homoafetiva deve ser reconhecida constitucionalmente, visto que é preciso dar aos homossexuais a possibilidade de concretizar um projeto de família (C, essa é

a conclusão do argumento). Para tanto, o ministro parte da ideia de que é preciso fazer mais do que um mero reconhecimento da igualdade jurídica, insuficiente no caso em tela. É preciso que se conceda reconhecimento aos homossexuais, conferindo uma igualdade material (além do direito), com base na ideia de justiça (W, a garantia do argumento), conforme atesta a filosofia de Nancy Fraser (B, a garantia da garantia). Esse argumento, central para o voto do ministro, é, essencialmente, extrajurídico, mas tornou possível uma justificativa para a decisão por parte de Luiz Fux.

Em outro caso, sobre a interpretação em relação ao aborto de feto anencefálico no Brasil¹⁶ (ADPF¹⁷ 54), o mesmo Luiz Fux recorrerá a outro argumento, de cunho ainda mais político do que aquele que construiu no bojo da ADI 4277, mostrado anteriormente. A conclusão à qual o ministro chega é a de que o aborto de anencefálicos não deve ser criminalizado no Brasil (C), uma conclusão de cunho jurídico. Ele parte de duas ideias (D1 e D2): a de que o povo é soberano, devendo ser a base do direito; e a de que o povo, reconhecendo um direito natural, não é favor da criminalização do aborto de fetos anencefálicos. Para dar sustentação à passagem desses dois dados à conclusão, o ministro recorre aos argumentos políticos que dão sustentação ao contratualismo de Rousseau e ao pensamento jusnaturalista de Cícero, quais sejam, de que o povo é soberano e que, uma vez sendo contra a criminalização do aborto, politicamente, é esse o caminho a se seguir, não criminalizando tal prática, em respeito à alegada soberania popular. Essa estrutura argumentativa adotada por Luiz Fux é representativa de como elementos externos

¹² Não se trata de uma peculiaridade do ministro Luiz Fux decidir com base na retórica. Todos os ministros do STF assim o fazem. Para ver os votos dos demais ministros em outros casos, ver Rezende (2010 e 2014).

¹³ A letra D representa o dado a partir do qual se parte para o estabelecimento de uma conclusão, representada, no esquema, pela letra C. A letra W é a garantia dada a D para que C seja estabelecida, uma vez que não se pode "saltar" do dado diretamente para a conclusão. Por fim, a letra B representa a garantia da garantia, ou seja, uma maneira de reforçar a garantia W, reforçando a segurança de se chegar à conclusão C a partir de D.

¹⁴ ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade. Para mais, ver Rezende (2010).

¹⁵ A repercussão social em relação à união homoafetiva, no Brasil, foi enorme. Além disso, o ordenamento jurídico carecia de normas e interpretações de aplicação imediata para o caso, o que o habilita a ser tratado como um *hard case*.

¹⁶ Assim como no caso da união homoafetiva, a discussão sobre o aborto de feto anencefálico, no Brasil, foi tratada como *hard case*. Além da repercussão social, a necessidade de construir uma decisão sem que o direito apresentasse soluções imediatas habilita tal entendimento.

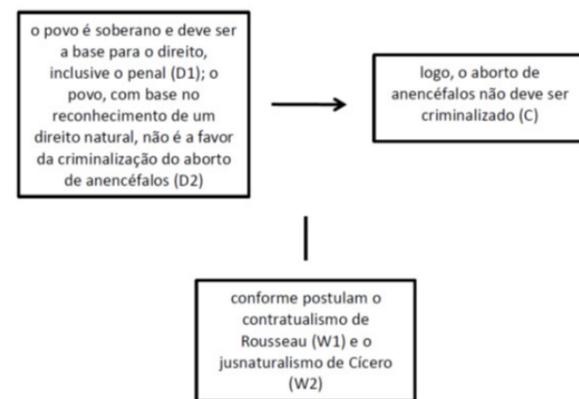
¹⁷ ADPF – arguição de descumprimento de preceito fundamental. Para mais, ver Rezende (2014).

⁹ Para mais sobre os *hard cases*, ver Dworkin (2002).

¹⁰ Ver Magalhães (2003), na esteira de Boudon (1996).

¹¹ Para mais sobre os gêneros discursivos aristotélicos, ver Aristóteles (1999) e Rezende (2010).

ao direito dão fundamento a decisões no âmbito do direito. A política, nesse caso, forneceu os principais argumentos para que o ministro pudesse chegar a uma decisão e justificá-la. A seguir, o layout do argumento de Luiz Fux:



CONCLUSÃO

A análise dos votos do ministro Luiz Fux, aqui apresentados, servem como exemplos de como argumentos externos ao direito integram decisões jurídicas, permitindo que elas sejam tomadas mesmo diante de casos complexos e difíceis, para os quais o direito, em regra, não apresenta respostas estabelecidas. Nos dois argumentos aqui mobilizados, é a política que sustenta as decisões. O enfoque do presente artigo era justamente a política, mas argumentos de outras naturezas (sociológicos, antropológicos, religiosos, econômicos, etc) também integram o direito através das decisões judiciais.

Ao reconhecer que o direito não é produzido apenas com base no próprio direito, as propostas do formalismo jurídico e da Teoria dos Sistemas findam por não se apresentarem como propostas para uma leitura real do campo do direito. Através da atividade pragmática dos juízes (reconhecidos como agente inseridos em um campo com estrutura própria), os elementos externos ao direito passam a fazer parte do campo, sem que isso resulte em descrédito, corruptibilidade e ausência de identidade do campo jurídico. Se pensadas como dever ser, as propostas do formalismo e da Teoria dos Sistemas tampouco encerram sentido, na medida em que podem levar a um insulamento do direito, que o afastaria de qualquer conexão com o mundo que o entorna, conduzindo-o a um autismo social

indesejável.

A análise através da retórica, levando em consideração os argumentos mobilizados pelos juízes do STF brasileiro para o estabelecimento de decisões nos casos difíceis, permite vislumbrar formas de relação entre o direito e a política que não tratam as influências políticas, necessariamente, como ameaças para a neutralidade do direito. A política, assim como outros campos, pode influenciar o direito num sentido virtuoso, e não pernicioso, como pressupõe a defesa do hermetismo jurídico, com base na autopoiesis e no fechamento operacional.

Para que esse tipo de relação entre o direito e a política possa ser vislumbrado, é necessário reconhecer o direito como um campo que, embora seja dotado de características próprias, permanece aberto a influências externas. Tais influências, é verdade, não devem ameaçar o estabelecimento de critérios de justiça, mas elas não podem ser pensadas somente a partir desse viés. A política dá suporte, muitas vezes, para que decisões sejam estabelecidas, e não as comprometem, necessariamente. Essa abordagem pode servir como um ponto de partida para o resgate do aspecto virtuoso da política, principalmente tendo em vista sua histórica e conflituosa relação com o direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. Retórica. Madrid: Editorial Gredos, 1999.
- BAETA NEVES, Clarissa E. & SAMIOS, Eva M. B. Niklas Luhmann: a nova teoria dos sistemas. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1997.
- BOUDON, Raymond. Tratado de sociologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 2, nº2-3, junho de 1976.
- _____. O poder simbólico. 16ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. Os usos sociais da ciência – por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

DWORKIN, Ronald. Levando os direitos a sério. Martins fontes: São Paulo, 2002.

GONTIJO, Lucas de Alvarenga. Direito, teoria dos sistemas e pragmatismo: ensaio sobre os usos da teoria dos sistemas a partir do confronto entre Niklas Luhmann e a filosofia pragmática. Belo Horizonte: Revista da Faculdade de Direito Milton Campos, nº 16, 2008.

KELSEN, Hans. Teoria pura do direito. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LUHMANN, Niklas. Introdução à Teoria dos Sistemas. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

_____. O amor como paixão. Para a codificação da intimidade. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

_____. Sociedad y sistema: la ambición de la teoría. Barcelona: Paidós, 1990.

_____. Sociologia do direito I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

_____. Sociologia do direito II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. The world society as a social system. Int. S. General Systems, vol. 8, pp. 131-138: Londres, 1982.

MAGALHÃES, R. F. Racionalidade e Retórica – teoria da ação da ação discursiva. Juiz de Fora: Clio Edições Eletrônicas, 2003.

MATURANA, Humberto. A ontologia da realidade. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco J. De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo. Santiago: Editorial Universitaria, 1998.

MELLO, Marcelo Pereira de. A perspectiva

sistêmica na sociologia do direito – Luhmann e Teubner. Tempo Social – revista de sociologia da USP, v. 18, nº 1, São Paulo, junho de 2006.

MIAILLE, Michel. Introdução crítica ao direito. 2ª edição. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

MONTESQUIEU, C. L. S. O espírito das leis. Brasília: UnB, 1982.

NEVES, Marcelo. Entre Têmis e Leviatã: uma relação difícil – o Estado Democrático de Direito a partir e além de Luhmann e Habermas. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. Luhmann, Habermas e o Estado de Direito. São Paulo: Lua Nova, nº 37, 1996.

PERELMAN, Chäim. Retóricas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERELMAN, Chäim & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado de Argumentação: A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REZENDE, W. S. A retórica e o Supremo Tribunal Federal: o papel da argumentação na corte brasileira. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

_____. As relações entre direito, política e sociedade: retórica e teoria da ação na análise da argumentação em casos difíceis no Supremo Tribunal Federal brasileiro. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

_____. O STF como elite política a partir das práticas decisórias: o papel da argumentação. In: Revista Eletrônica de Ciência Política da UFPR, vol. 1, n. 2: Curitiba, 2010 (a).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social ou princípios do direito político. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TEUBNER, Gunther. Autopoiesis in law and society: a rejoinder to Blankenburg. Law & So-

ciety Review, volume 18, nº 2, 1984.

TOULMIN, Stephen E. Os usos do argumento. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, Maria Alice Rezende de; CUNHA MELO, Manuel Palácios; BURGOS, Marcelo Baumman. A judicialização da política e das relações sociais no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1999.

ELEMENTOS PARA UMA SOCIOLOGIA DO CONSUMO: O AUTOMÓVEL COMO SÍMBOLO DE DISTINÇÃO SOCIAL

Laura Senna Ferreira¹

RESUMO

Neste artigo pretende-se analisar o debate sociológico que envolve o consumo. Distingue-se uma acepção que acentua, essencialmente, as determinações utilitaristas e funcionais, de uma abordagem que enfatiza as razões culturais, subjetivas e sociais que interagem com os condicionantes econômicos nas relações de consumo. Ao longo do artigo, tais perspectivas são consideradas com base em uma reflexão sobre o consumo do automóvel. Procura-se entender a aquisição e o uso desse bem como uma forma de sociabilidade, a qual envolve um cerimonial de hierarquização e distinção social.

Palavras-chave: Consumo. Automóvel. Mercado. Distinção social.

Elements for a sociology of consumerism: the automobile as a symbol of social distinction

Abstract

The article's central issue is to analyze the sociological debate about consumerism. It is possible to distinguish, essentially, the meaning of utilitarian and functional aspects from an approach that emphasizes cultural, subjective and social reasons connected with the economic determination of consumption relations. Throughout the article, such perspectives are considered from a thought about the automobile consumption. The principal purpose is to understand the acquisition and use of such goods as a form of sociability that involves hierarchy ceremonial and social distinction.

Key-words: Consumerism. Automobile. Market. Social distinction.

Elementos para la sociología del consumo: el automóvil como símbolo de distinción social

Resumen

El tema central del artículo es analizar el debate sociológico que implica el consumo. Se distingue una comprensión que acentúa los aspectos utilitarios y funcionales de otra que hace hincapié en las razones culturales, subjetivas y sociales que interactúan con los condicionantes económicos en las relaciones de consumo. A lo largo del artículo, estas perspectivas son consideradas a partir de una reflexión sobre el consumo de automóviles. El objetivo principal es entender la adquisición y el uso de estos productos como una forma de sociabilidad que implica una jerarquía ceremonial y de distinción social.

Palabras Clave: Consumo. Automóvil. Mercado. Distinción social.

INTRODUÇÃO

No presente artigo, analisam-se algumas das principais teorias sociológicas que tratam da questão do consumo. A noção mais corrente associada a esse tema tende a perceber o consumo como um ato vulnerável à manipulação das empresas e suas estratégias de *marketing*, que incitam a aquisição exagerada de bens e o desperdício. Nessa perspectiva, em geral afirma-se a publicidade como sedutora do consumidor, sendo este último concebido como a parte fraca e maleável da cadeia de circulação de bens. Desse

ângulo, o consumo é considerado mais um fato estritamente econômico do que um fato social.

Numa outra vertente, abordagens sociológicas destacam o caráter simbólico e social do ato de consumir. Nessa acepção, o bem não significa simplesmente satisfação das necessidades objetivas, mas, antes, opera como marcador da vinculação social a um determinado grupo. Em outras palavras, o que está em questão são necessidades sociais, bem como uma forma de expressão da

¹ Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: laurasennafe@hotmail.com.

identidade de indivíduos e/ou de grupos. O consumo, portanto, tem um efeito de classificação e demonstra a diferenciação social entre os membros que adquirem um determinado “objeto” e os demais que carecem do mesmo.

O artigo está dividido em três seções. Em um primeiro momento, apresentam-se algumas das teorias sociológicas que dizem respeito ao tema do consumo. Em um segundo instante, abordam-se as especificidades que envolvem a discussão sobre o consumo, no caso, do automóvel. Por fim, analisa-se a aquisição do automóvel como parte de um ritual de distinção social.

O CONSUMO COMO MECANISMO DE DIFERENCIAÇÃO SOCIAL

Uma das obras mais citadas a respeito dos “males” do consumo é a de Horkheimer e Adorno (1985). Em uma discussão sobre a indústria cultural, os autores relacionam o consumo dos bens culturais a uma condição de passividade e de anulação da individualidade, pois é dessa forma que concebem a relação dos homens com as suas objetivações.

Na perspectiva de ambos, a democratização permitida pelo consumo de massa confere aos bens e objetos uma medida de semelhança e padronização. Para o consumidor, não há nada mais a classificar que já não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. O homem que consome tem a sua imaginação atrofiada, dado que os próprios produtos paralisam suas capacidades intelectuais, transformando-o em vítima de uma maquinaria econômica que o manipula a fim de manter a própria saúde. Assim, a força criadora dos homens se extingue e se molda ao esquema da reprodutibilidade mecânica, fazendo-os sucumbirem “sem resistência ao que lhes é oferecido” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 125). Dessa maneira, o conformismo dos compradores “se contenta com a reprodução do que é sempre o mesmo”, ou seja, eles se acomodam no império da mesmice em massa.

O controle da indústria cultural em relação aos consumidores é mediado pela diversão, sobre a qual Horkheimer e Adorno (1985, p. 128) afirmam que “o espectador não deve ter necessidade

de nenhum pensamento próprio”. Com isso, sua criatividade individual é obscurecida, fazendo com que a impotência seja a base da difusão da cultura do entretenimento. As pessoas, portanto, são desacostumadas de sua subjetividade, anulando-se, assim, o sujeito pensante, que é então submetido a uma “pseudoindividualidade”. Com a democratização do consumo, a cultura passa a estar entrelaçada com a publicidade e, “sob o imperativo da eficácia, a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação de pessoas” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 153). Uma suposta democracia se contradiz com os “esquemas” da indústria cultural, que significam sempre uma “coerção econômica”. Essa “mime-se compulsiva dos consumidores” faz com que o pensamento perca o fôlego e as massas sejam levadas a um “estado de absoluta apatia”, tendo em vista que toda decisão individual de consumir está predeterminada.

Sobre o consumo, uma leitura semelhante é realizada por Bauman (1999). Para o autor, o mercado condiciona as escolhas das pessoas e assim elas têm somente a ilusão de que estão decidindo sobre alguma coisa. As imposições se revelam aos “consumidores sob o disfarce de um livre exercício da vontade” (Bauman, 1999, p. 92). As empresas e o *marketing* fazem com que os indivíduos ambicionem sempre novas sensações. Eles precisam desejar cada vez mais e nunca se sentirem satisfeitos. Para o mercado, espera-se que as pessoas internalizem a sua lógica, segundo a qual todos os bens devem ser descartáveis e logo virarem “refugo”. A mesma lógica das mercadorias é transportada para as relações humanas, de modo que se vive com as pessoas e objetos somente “até segunda ordem”. Nessa sociedade, “ora somos consumidores, ora mercadorias. Não admira que uso/consumo de relacionamentos se aproxime, e com rapidez, do padrão de uso/consumo de carros, repetindo o ciclo que começa na compra e termina na remoção de lixo” (Bauman, 2005, p. 152).

Em outra via interpretativa, a visão sociológica sobre o consumo distancia-se dessa abordagem negativista dos frankfurtianos e de Bauman. Para Turner (1989) e Campbell (2001), o consumo é constitutivo da produção de uma forma de

vida, configurando um padrão de identidade e de desigualdade. Ou seja, não se trata de um epifenômeno, mas faz parte do desenho das relações sociais. Em vez de uma pregação moral em relação ao consumo, esses autores analisam seu papel na exibição de posições e de classificações sociais, chamando atenção para a forma como é empregado enquanto fonte de distinção e de desigualdades.

Em certa medida, tais teóricos são herdeiros da tradição inaugurada por Veblen (1974), que considerou a conduta dos agentes a partir dos ritos e cerimoniais associados ao consumo. O autor estava preocupado com o modo pelo qual os costumes culturais impactam na aquisição e na exibição pública de bens, por meio dos quais o homem busca mostrar seu valor comparativamente aos demais. Para Veblen, a emulação, associada ao consumo, é conduzida pelo desejo de estima, reconhecimento e reputação social. A ostentação tem como propósito espelhar determinada posição social, dentro de um padrão considerado honroso. Trata-se, portanto, de conceber o consumo não como reflexo da produção, mas sim indagar sobre seu significado cultural, naquilo que o fenômeno, como campo de força, é capaz de dizer a respeito das relações sociais.

Veblen dá início a uma percepção do consumo como instituição coletiva, abrindo caminho para outros autores. Turner (1989), por exemplo, analisa a estratificação social e o consumo de bens a partir, essencialmente, do conceito de *status*, inspirando-se em uma perspectiva weberiana. Max Weber (1963) afirma que os grupos de *status* são comunidades. Diferentemente da “situação de classe”, determinada apenas por motivos econômicos, a “situação de status” é mediada por estimativas de honrarias. A honra estamental se expressa geralmente a partir de um estilo de vida específico, que pode ser esperado de todos que fazem parte do mesmo círculo e constituem um grupo fechado em si mesmo. Para Weber (1963, p. 226), “as ‘classes’ se estratificam de acordo com as suas relações com a produção e aquisição de bens, ao passo que os ‘estamentos’ se estratificam de acordo com os princípios de seu consumo de bens, representando ‘estilos de vida’ especiais”.

Na sociologia weberiana, o grupo de *status* faz

parte de um estilo de vida e de um sistema moral. Ser membro de um grupo inclui uma opção que envolve recompensas em termos de prestígio, prêmios e honras. Assim, os estilos culturais de vida não podem ser simplesmente considerados um efeito da posição econômica, pois existem “inter-relações complexas e contingentes entre a cultura, o *status* e a classe econômica” (Turner, 1989, p. 105).

Tais reflexões são cruciais para se pensar acerca das tensões entre cultura de massa (que implica reduzir as diferenças de *status* entre indivíduos e grupos) e estratificação social. Dessa forma, superam-se formas unilaterais de compreensão daquilo que alguns autores definem como sociedade de massa, destacando que há uma “mistura instável dos aspectos libertadores e repressivos do consumo moderno que as críticas convencionais à sociedade de massas não conseguem revelar” (Turner, 1989, p. 107). Embora o mundo da cultura e do consumo se democratize, os consumidores privilegiados mantêm as hierarquias, encontrando maneiras de se distanciar das massas. Por meio desses estratégias, as elites restauram, através de novas práticas e gostos, as suas distinções. Nessa acepção, a sociologia do consumo parte da “perspectiva de relação dialética entre as facetas positivas e negativas, libertadoras e repressivas do consumismo moderno” (Turner, 1989, p. 108). A sociedade de massa e o consumo de massa são campos dentro dos quais travam-se as lutas por diferenciação cultural, as quais passam pela implantação de gostos, estilos de vida e grupos de *status*.

Em um sentido semelhante, Campbell (2001) debruça-se sobre os elementos de uma sociologia do consumo, concentrando-se nas regularidades e representações que envolvem o ato de consumir, bem como observando não a utilidade do bem, mas sim as similitudes de valores e formas de uso. Destaca a participação do agente e o papel do consumo em termos de coesão social, posto que o ato de consumir envolve formas de sociabilidade. Propõe uma teoria do consumo baseada no hedonismo, o que significa enfatizar que não se consome apenas por necessidades utilitárias, mas também em função de relações sociais. O autor retoma o agente na concepção

de Weber e analisa de que modo os indivíduos dão sentido ao seu prazer. Para ele, o consumo é racional, independentemente de ser ou não utilitário. Considera o romantismo, por exemplo, como uma ação racional com relação a fim, orientada pela ética romântica. Os românticos eram contra o consumismo, mas a despeito de suas intenções, efetivamente contribuíam para esse consumismo.

O consumo é chave para entender as relações sociais. Partindo do pressuposto de que o consumidor não é dominado pela estrutura nem seu resultado, mas sim um agente criativo, Campbell procura demarcar as características que separam o hedonismo tradicional do hedonismo moderno, e faz isso a partir da reflexão sobre os aspectos imaginativo e autônomo que caracterizam o homem contemporâneo e sua relação com o consumo. Para o sociólogo, o hedonismo moderno é marcado por uma experiência psíquica de busca do prazer através da construção de fantasias. Ao contemplá-las naquilo que podem trazer de agradável, o indivíduo as concebe de forma ilusória, criativa e autônoma.

O consumismo moderno se caracteriza menos pela satisfação obtida pela compra e o uso dos produtos do que pelo prazer proporcionado pelas experiências auto-ilusivas. “O espírito do consumismo moderno é tudo, menos materialista [...] Sua motivação básica é experimentar na realidade os dramas agradáveis de que já desfrutam na imaginação” (Campbell, 2001, p. 131), de modo que cada novo produto é visto como se oferecesse uma possibilidade de concretizar esse desejo. A interação entre a ilusão e a realidade é central para a compreensão do consumismo moderno e para o ciclo permanente de “desejo – aquisição – desilusão – desejo renovado” (Campbell, 2001, p. 133).

Os românticos supunham que o “aperfeiçoamento moral” se daria a partir do próprio prazer e se afastaram da existência comum adotando uma forma de vida boêmia, quer dizer, escolheram um estilo de viver que valorizava o prazer acima da utilidade do conforto burguês. O ideal romântico de caráter, com sua associada “teoria da renovação moral por meio da arte, fun-

cionou para estimular e legitimar essa forma de hedonismo autônomo e auto-ilusivo subjacente ao comportamento do consumidor moderno” (Campbell, 2001, p. 281). Em nenhum momento os românticos tiveram a intenção de conferir legitimidade ao consumismo, muito menos pretendiam gerar uma explosão comercial, sendo tal resultado uma das consequências involuntárias das suas ações.

Bourdieu (2007), numa outra vertente interpretativa, está mais preocupado com as estratégias de distinção que envolvem o consumo. Em sua obra *A distinção: crítica social do julgamento*, aponta que a relação entre “gosto” e “estilo de vida” determina toda uma série de esquemas classificatórios e lutas entre diferentes frações de classe, todas elas tendo por base capitais materiais e simbólicos. A sociologia bourdieusiana se afasta da filosofia da consciência de Campbell, propondo uma filosofia relacional, segundo a qual o ator social participa da conformação das estruturas sociais ao mesmo tempo que é conformado por elas.

A análise das preferências sociais realizada por Bourdieu permite entender como e por que os grupos possuem aspectos “distintos e distintivos”, bem como de que maneira suas preferências, “disposições éticas e estéticas” e estilos de vida, vinculam-se a determinada posição social. As práticas distintivas envolvem a escolha dos bens e símbolos a ser consumidos. Por intermédio desses recursos, entra em questão a “qualidade e autoridade da pessoa”, que se afirma através da apropriação de determinados bens e práticas. Tais aspectos não são propriedade das “coisas”, mas é a maneira de consumir que cria as próprias “coisas” consumidas, tornando-as distintas e distintivas. O gosto, vinculado ao *habitus* das diferentes frações de classe e classes sociais, serve para distinguir, classificar e apreciar, expressando pertencimento ou não pertencimento aos grupos particulares. Essas formas de classificações criam distinções e contribuem para a própria criação do real, permitindo aos grupos exprimir seus “poderes” ao usarem formas de classificação para definir a si e aos outros.

Tais relações expressam, sobretudo, uma for-

ma de poder simbólico. Para Bourdieu (2000), os símbolos, como instrumentos de comunicação e conhecimento, são ferramentas de integração social capazes de construir um determinado sentido para o mundo social. O campo da produção simbólica é um *locus* de poder invisível, com capacidade de construção da realidade e de reprodução da ordem social. O poder simbólico tem aptidão de mobilizar e é tão ou mais forte do que o uso de qualquer força física ou econômica.

Também Elias (1995) analisa de que modo os grupos se distinguem a partir de determinadas formas de consumo. Em seu estudo sobre a sociedade de corte, o autor permite-nos entender o papel das estratégias de distinção e as formas de desigualdades na estrutura social. Sua proposta analítica sobre a organização das cortes europeias dos séculos XVII e XVIII inspira-se na afirmação de Weber de que o luxo que essas ostentavam era “a recusa de uma intenção utilitarista de consumo” (Elias, 1995, p. 16). A habitação e o consumo dos homens de corte expressavam suas relações sociais², sugerindo os gostos e as necessidades culturais daquela sociedade. A distribuição dos espaços da casa, por exemplo, evidenciava a grande distância que havia entre os estratos sociais e funcionava como símbolo de hierarquia e posição social.

A demarcação dos aspectos exteriores da vida para indicar a diferenciação social e a representação da posição social são características de toda a organização da vida de corte. Aquilo que hoje se acredita ser luxo era, como já salientou Weber, uma necessidade em uma “sociedade em que todas as atitudes de um indivíduo têm valor de representação social” (Elias, 1995, p. 38). Trata-se de um desejo de se distinguir, que encontra sua expressão não em questões de interesse econômico, mas de “honra” e “glória”, posto que a etiqueta na alta sociedade do Antigo Regime do século XVIII tinha um papel de poder e deferência. “O *ethos* do homem de corte enquanto membro de uma ordem não é um *ethos* econômico ca-

muflado [...] o sentimento de fazer parte de uma elite, de ter uma auréola de prestígio, em suma, de ser cortês, é para este um fim em si” (Elias, 1995, p. 77). Todo o seu comportamento visava manter as “distâncias que separam uns dos outros” (Elias, 1995, p. 86)³. As mesmas distâncias ostentatórias às quais se referiu Veblen (1974) ao analisar o consumo conspícuo como forma de emulação no interior das comunidades.

Conforme Elias (1995, p. 46), “nas sociedades industriais evoluídas [...] é certo que a pressão social no sentido de levar a afirmação de uma posição social e de um prestígio a afirmar-se através de despesas sumptuárias, símbolos desse estatuto social, não desapareceu nos dias de hoje”. Contudo, essas ostentações não têm o caráter de inevitável como tinham na corte. Não somente na sociedade de corte, mas de modo geral, as ações visam “uma recompensa, sob a forma de estima, de gratidão, de afecto, de admiração, em suma, a confirmação e o aumento da consideração que merece por parte dos outros” (Elias, 1995, p. 50). Nesses termos, o consumo, ostentatório ou não, é uma das maneiras pelas quais os indivíduos podem se expressar e obter essas “recompensas”.

A preocupação com o consumo aparece com ênfase em Certeau (1994), que procura entender os rituais de distinção entre os grupos, a partir da aquisição de bens, argumentando que o ato de consumir implica uma fabricação astuciosa e “poética”. É uma “produção secundária”, na qual os consumidores exercem sua arte e suas próprias “maneiras de fazer”. O consumo dos indivíduos e dos grupos envolve “trapaça, esperteza [...] modos de driblar os termos dos contratos sociais” (Certeau, 1994, p. 79). Tais práticas abrangem interesses e desejos diferentes daqueles para os quais as coisas foram criadas. Desse modo, Certeau (1994, p. 262) critica a “ideologia do consumo-receptáculo” presente em muitas das teorias sociais.

As perspectivas teóricas que abordam o tema

² Em relação à questão da habitação, Guimarães e Agier (1990, p. 63) estudam as estratégias de distinção e reclassificação social entre os grupos profissionais, a partir do recurso associado à exibição da moradia.

³ Na obra de Elias (1973), o processo civilizatório aparece como um ritual de distinção das elites. Não se trata, portanto, apenas de determinações a partir de conhecimentos racionais. Os regulamentos e interdições transcendem o domínio do utilitarismo, pois possuem valor simbólico.

do consumo podem ser consideradas a partir de uma distinção básica, compreendida como uma visão mais utilitarista, além de outra, que aponta para questões sociais e simbólicas que envolvem o ato de consumir. Em termos comparativos, tais abordagens distanciam-se no que diz respeito aos marcos da teoria social, essencialmente quanto à forma de conceber a relação dos indivíduos com os objetos. De modo geral, a perspectiva utilitarista destaca as necessidades dos mercados e a capacidade das empresas de manipular os consumidores, enquanto a abordagem cultural enfatiza as maneiras pelas quais se constroem as relações sociais, as identidades de grupos e as formas de distinção e desigualdade social a partir do consumo.

A seguir, analisam-se as implicações dessas abordagens em relação ao consumo de um bem muito particular, que vem a ser o automóvel. Antes, será preciso indicar aspectos contextuais que dizem respeito à própria constituição do setor automotivo.

Setor automotivo e o consumo de carros

As transformações no setor automobilístico nas décadas de 1980 e 1990 foram sentidas na produção, nos serviços de reparação e na esfera do consumo. As empresas do setor investiram na renovação da frota veicular e lançaram muitas marcas, modelos e *designs* diferentes. O Brasil acompanhou esse processo de reestruturação e o mercado de consumo ampliou o acesso à “máquina que mudou o mundo” (Womack et al., 1997, p. 126).

Desde os anos 1950 o setor automotivo brasileiro passou a figurar como símbolo do desenvolvimento do país, trazendo em si uma “aura de modernidade” (Negro, 1999, p. 10). O ramo foi central na “ideologia desenvolvimentista” que caracterizou, essencialmente, o período de Juscelino Kubitschek (Cardoso, 1978). Na época, o governo proporcionou ao setor incentivos fiscais e investimentos estatais em infraestrutura e na indústria de base. Uma decisão governamental

de 1951 restringiu a importação de peças fabricadas no país e, em 1953, foi proibida a importação de veículos prontos, que vinham apenas para ser montados no Brasil. Tal política estimulou não somente a vinda de plantas montadoras como também a produção local de componentes. Conforme Pinto (2006), a indústria automobilística cresceu, fundamentalmente, de 1950 até 1980, quando ocorreu o esgotamento do modelo “desenvolvimentista”, levando as empresas a buscar inovações tecnológicas e organizacionais, o que resultou na adoção do modelo toyotista de produção.

A década de 1980 marcou os primeiros passos da reestruturação produtiva na indústria automotiva brasileira. No período, as montadoras conseguiram melhorar a qualidade e os níveis de produtividade por meio da reorganização do processo produtivo e da inserção de tecnologias avançadas, ao mesmo tempo que desenvolveram novos produtos, novos veículos e novas formas de relações de venda e assistência técnica. A partir dos anos 1990 verifica-se o aumento do número de carros e de modelos no mundo como um todo.

O lançamento anual de modelos de automóveis e sua obsolescência no momento posterior indica que os chamados bens de consumo duráveis são descartados muito antes de esgotada sua vida útil. De modo geral, os “carros velhos” perdem sua utilidade e são considerados, no máximo, como artigo de colecionadores⁴. Nos últimos anos, o acesso ao carro zero através de prestações acessíveis, os leilões em “feirões” de carros confiscados pelas financeiras, as isenções tributárias por parte do governo federal (Mantega, 2012), somados aos valores dispendiosos dos serviços de reparação automotiva (Ferreira, 2013), acabaram incentivando o consumidor a optar pela compra de um veículo novo. Trata-se, na linguagem de Mészáros (1996), de um plano de “obsolescência planejada”, que descarta tecnologias e objetos que poderiam ser conservados, pois são bens com potencial de utilização maior. O autor refere-se a tais práticas da indústria e do

consumidor como uma relação metabólica extremamente utilitária e destrutiva, estabelecida entre os homens e desses com a natureza.

No setor automobilístico, a noção de “descartabilidade”, relacionada à ideia de “renovação da frota” de automóveis, foi inaugurada pela General Motors (GM) ainda em 1925, com o conceito de “carro do ano” (Gehring, 2002). Anteriormente, imperava a ideia do carro durável e de um só modelo, como era o caso, por exemplo, do Ford T. Em um período seguinte, na indústria automobilística, passa a preponderar o conceito de que para cada tipo de motorista deveria haver um tipo de carro. Assim, a renovação da frota começa a ser incentivada por um *marketing* que seduz e estimula a troca periódica do automóvel, mesmo que este apresente boas condições de uso.

As interpretações de autores como Mészáros (1996) destacam a função dos bens do ponto de vista da produção e da circulação de mercadorias, enfatizando o papel do consumo para a reprodução do lucro do agente econômico privilegiado. Destarte, nessas abordagens o foco não é o papel do consumo enquanto símbolo de distinção, mas sim as relações econômicas presentes nessas interações.

A seguir, consideram-se algumas das interpretações sociológicas que procuram pensar a aquisição dos bens em geral, e do automóvel em particular, não em termos estritamente econômico, mas como parte de uma rede de sociabilidade e construção de diferenciação social.

O consumo do automóvel como símbolo de distinção social

O automóvel alimenta a imaginação e os sonhos tanto das elites como das camadas populares. Apesar de desprezado discursivamente por alguns grupos, ainda é aclamado como um objeto de desejo. O carro é muito mais que um veículo utilitário que leva e traz pessoas, tendo-se em conta que demarca um lugar na sociedade e é indicativo de uma determinada posição na hierarquia social. Com o tempo, além de um sonho, ele passou a ser uma forma de distinguir o lugar de indivíduos e grupos na estratificação social. Afora isso, desde seus primórdios tem sido asso-

ciado à sensação de liberdade, de prazer e à satisfação de ver-se a si mesmo como o amo de uma máquina que obedece nossos comandos (Elias, 2006).

Conforme Limonic (1997), o automóvel é o maior símbolo da nossa época, pois esteve, e ainda está, ligado à promoção de um estilo de vida. Desde fins da década de 1920 as montadoras, principalmente a GM, começaram a pensar na criação de um “modelo para cada tipo de consumidor, exigindo que, a cada momento de ascensão social [...] o consumidor se sentisse compelido a comprar um carro novo” (Limonic, 1997, p. 233). O automóvel deveria ser o sinal visível de ascensão profissional e uma “expressão do caminho de seu dono ao topo” (Limonic, 1997, p. 234). Nesse momento, o carro é transformado em um verdadeiro símbolo de *status* e meio de distinção social. A posse de uma determinada marca ou modelo de veículo, bem como o seu ano de série, passaram a ser um dos elementos que contribuem para localizar socialmente seu proprietário, retomando a relação entre propriedade de um bem e estima social (Veblen, 1974).

No mercado brasileiro, até 1950 o automóvel esteve basicamente restrito a quem tinha alto poder aquisitivo. Só se tornaria um sinal de distinção passível de ser adquirido por um maior número de pessoas a partir da instalação da indústria automobilística no país. Algumas pesquisas recentes procuram indicar que o automóvel está perdendo seu lugar como símbolo de *status* social. Ferreira (2000), por exemplo, analisa a resistência ao automóvel entre militantes de organizações não governamentais (ONGs), partidos políticos ecológicos e um grupo de pessoas escolarizadas de classe média na cidade do Rio de Janeiro. Para essas pessoas, o carro deixou de representar prestígio social e é concebido como símbolo de acidentes, impacto ambiental, trânsito tumultuado, entre outros aspectos negativos.

O Greenpeace e o Partido Verde estão frequentemente envolvidos em campanhas de combate ao automóvel. Em seus programas pela melhoria da qualidade de vida, as entidades destacam os impactos ambientais e sociais provocados pelos veículos. A concepção de carro como

No Brasil, o carro como artigo de colecionador pode ser observado, por exemplo, no Celeiro do Carro Antigo em Tijucas (SC). Os colecionadores interessam-se pela restauração de veículos clássicos, mas apenas com o intuito de tê-los para passeios ou exibição em feiras. Sobre a questão, cf. Lenhart, 2003.

símbolo de *status* e de liberdade se contrapõe a essa nova postura, que identifica “nos países mais industrializados e no Brasil movimentos de resistência contra o automóvel partindo, justamente, de uma classe média culturalmente, economicamente e politicamente influente” (Ferreira, 2000, p. 127).

Com o propósito de reduzir a poluição atmosférica, o trânsito e os acidentes diários, os europeus criaram os “dias sem carro”. O Greenpeace tem promovido frequentes campanhas contra o automóvel, chamado por eles de “máquina mortífera”⁵. Por razões como essas, Ferreira (2000, p. 131) conclui que a “cultura do automóvel parece estar próxima do fim, por uma questão de sustentabilidade das cidades e do próprio planeta como um todo”.

Em oposição ao previsto nesse enunciado, dados recentes sobre a produção e o consumo do automóvel demonstram uma ascensão constante nas vendas de veículos (Anfavea, 2012). Considerando os aspectos estatísticos, verifica-se que a cultura do automóvel não está propriamente “perto do fim”, posto que o carro ainda é objeto de desejo para boa parte da população, operando como símbolo de distinção e de classificação dos indivíduos e grupos, tanto no caso dos carros mais populares como nos de luxo. Do ponto de vista de grande parte dos consumidores, não se trata simplesmente de um meio de transporte que supre suas necessidades objetivas de mobilidade. Para um número significativo de homens e mulheres que adquirem um veículo, os desejos e ambições associados a esse objeto só podem ser entendidos por razões sociais, em uma perspectiva ampliada.

Conforme observado anteriormente, na interpretação frankfurtiana e na abordagem de Bauman (1999; 2005), os consumidores são enfeitados pelo “canto das sereias”, de um modo muito parecido ao que ocorre com os trabalhadores no mito de Ulisses, analisado por Horkheimer e Adorno (1985), que de forma hipnótica e sem nenhuma racionalidade seguem o canto que

os seduz. Para esses autores, o desejo dos consumidores está de acordo com o que lhes é ditado pelo mercado, pois carecem de qualquer forma de autonomia. Horkheimer e Adorno, assim como Bauman, estão interessados em destacar mais a apatia e a sujeição a que estão submetidos os consumidores do que as “reapropriações” (Certeau, 1994), autônomas e “criativas” (Campbell, 2001) que realizam em relação àquilo que o *marketing* e a propaganda determinam.

Da perspectiva dos teóricos que apontam somente os “males” do consumo, é imperativo o entendimento da aquisição do automóvel como a concretização de um desejo que a publicidade estimula com milhões de dólares investidos em propaganda. Por conseguinte, o *marketing* é percebido como a esfera que cria necessidades que as pessoas não possuem efetivamente. A maioria dos homens e mulheres não oferece resistência porque lhes falta “esclarecimento” (Horkheimer; Adorno, 1985) e capacidade para escapar das determinações de uma “sociedade consumista” (Bauman, 1999). Assim, a ação de consumir constitui, sobretudo, um ato de alienação. Seria como se as empresas vendessem sonhos capazes de destruir as subjetividades dos homens e a sustentabilidade da natureza.

Quanto ao aspecto da renovação da frota veicular, tratar-se-ia de uma forma de as companhias aumentarem a aceleração do tempo de giro dos capitais. Para isso, elas precisam convencer os consumidores de que tudo o que eles possuem deve ser descartável. Ou seja, produzir a obsolescência e desejos descartáveis é fundamental para a atual sociedade capitalista.

Como se pode perceber, nenhuma dessas perspectivas sobre o consumo, em particular o consumo do automóvel, considera a dimensão ritualística e de identificação que envolve a compra e o uso do bem. Não é o foco desses autores a questão de Campbell (2001), por exemplo, quando se refere ao papel que o consumo tem como delineador de relações sociais e formas de identificação entre grupos.

Se compreendido à luz de uma sociologia do consumo que enfoque a complexidade do ato de consumir, o automóvel estaria relacionado a um certo estilo de vida, pois é esperado que, com ele, se possa demarcar o rito de passagem a um novo *status* social (Turner, 1989; Weber, 1963). Em outras palavras, um outro estilo de vida e uma ascensão social, não raro, requerem um carro novo. Isso significa dizer que, para boa parte dos consumidores, uma posição diferenciada postula a invenção de uma nova representação social.

Os indivíduos se representam através do tipo de carro que utilizam. Não se trata de um desejo particular das elites, pois o sonho e o acesso ao automóvel foram “democratizados”, o que não significa, como afirma Turner (1989), que as elites não tenham construído novas formas de diferenciação. Como resposta, elas agora adquirem veículos que são inacessíveis à população de baixo poder aquisitivo. Percebe-se, portanto, a capacidade que os grupos dominantes têm de recriar novas formas de “distinção social” (Bourdieu, 2007). As diferentes marcas e modelos de automóveis servem fundamentalmente a esse propósito. Se hoje é possível falar de uma maior democratização do automóvel, o acesso a ele é, contudo, diferenciado, dado que muitos podem ter um carro popular e apenas uma minoria pode ter um carro de luxo. Como as casas da nobreza que demarcavam a superioridade hierárquica da elite (Elias, 1995), a posse do automóvel continua sendo um elemento classificatório de posição social. O modelo do carro, mais ou menos luxuoso, representa a posição de seu proprietário ou, no mínimo, o lugar em que gostaria de estar – haja vista que, através do endividamento, os indivíduos podem adquirir um automóvel que está muito além de suas reais condições orçamentárias. Nesse caso, trata-se daquilo que diz Elias sobre as despesas ostentatórias da corte: o prestígio social é mais importante que o cálculo econômico.

O consumo de carros, no entanto, não possui para os indivíduos o mesmo caráter que para as empresas montadoras. Os homens alimentam sonhos (Campbell, 2001) e utilizam o automóvel como parte de um processo de identificação e pertencimento a uma determinada categoria na estratificação social. Suas práticas contribuem

para um mercado gigantesco, mas, como no caso dos românticos estudados por Campbell (2001), que se opunham ao consumismo ao mesmo tempo que o alimentavam, os consumidores de automóveis não pretendem desenvolver as relações comerciais. Dito de outro modo, essa dimensão não faz parte da intencionalidade desses agentes, embora seja resultado dela.

Nesse sentido, é importante perceber que entre os propósitos das empresas e a intencionalidade dos indivíduos há uma enorme diferença. As empresas produzem automóveis para aumentar os lucros de seus proprietários, enquanto boa parte dos indivíduos consome carros para comunicar sua identidade individual e social – processo pelo qual as pessoas se distinguem e fomentam diferenças e desigualdades em relação a outros indivíduos e grupos sociais. Como afirma Certeau (1994), o consumo é um “ato poético”, em que a esfera da produção não pode controlar completamente os usos que os sujeitos fazem ou venham fazer de determinados objetos. O automóvel, portanto, é mais que um bem necessário e utilitário, pois está em grande medida envolvido em um cerimonial social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo indicaram-se algumas das principais perspectivas sociológicas que analisam a esfera do consumo. Considerou-se que há uma vertente teórica que destaca, essencialmente, as razões objetivas, econômicas e utilitárias do ato de consumo e uma outra que acentua as motivações culturais, subjetivas e sociais envolvidas nos ritos de aquisição e consumo de bens.

A questão central do trabalho foi abordar essas diferentes visões, a partir de uma reflexão sobre o consumo do automóvel, indicando que, muito mais que um objeto de uso prático, o carro envolve sonhos, desejos e rituais de identificação entre indivíduos e grupos. Afora os aspectos físico e funcional da materialidade desse objeto, o carro abrange aspirações de ostentação que estão além do seu valor instrumental e de troca, pois ligam-se ao propósito de diferenciação em relação aos outros e às possibilidades de vir a ser vinculado a determinados objetos.

⁵ Sobre questão semelhante, ao analisar a relação entre tecnização e civilização, Elias (2006) atribui ao automóvel um papel tanto civilizador como descivilizador da sociedade.

O consumo está associado a uma exibição pública, que remete à busca de dignidade e de virtuosidade. Dar visibilidade à ação de consumir diz respeito à busca de valor numa determinada comunidade, cujos membros se comparam e se distinguem uns dos outros. Trata-se de uma espetacularização, a qual atribui ao consumo uma forma específica de comunicação e de expressão simbólica de *status*, fazendo-o operar como código capaz de classificar e de gerar prestígio.

Para além de um julgamento político, moral ou do gosto, buscou-se entender as relações sociais que envolvem os atos de consumir, as quais produzem distinção e demarcam posição nas hierarquias sociais. Observou-se que o carro é tratado por alguns quase como artigo de arte, atribuindo-se a ele uma força simbólica sem igual entre os demais objetos que compõem o “mundo das coisas”.

REFERÊNCIAS

ANFAVEA. Anuário da indústria automobilística brasileira, 2012. Disponível em: <<http://www.anfavea.com.br/anuario.html>> Acesso em: 10 jul. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

CARDOSO, Miriam L. Ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CAMPBELL, Colin. A ética romântica e o espírito do consumismo moderno. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano:

1. Arte de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GEHRINGER, Max. O carro no Brasil. Quatro Rodas, São Paulo, ano 42, n. 10, 2002.

ELIAS, Norbert. La civilisation des mœurs. Paris: Calman-Levy, 1973.

_____. A sociedade de corte. Lisboa: Estampa, 1995.

_____. Escritos & Ensaio 1: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FERREIRA, Francisco Pontes. Automóvel como vilão: novas formas de contestação à ordem industrial. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

FERREIRA, Laura Senna. Processos de resistência e novos desenhos identitários: o ofício do mecânico e a racionalização da indústria da reparação automotiva. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GUIMARÃES, Antônio; AGIER, Michel. Identidades em conflitos: técnicos e peões na petroquímica da Bahia. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, n. 13, ano. 5, p. 51-68, jun. 1990.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LENHART, Gina Elizabeth. Mecânicos das oficinas de conserto e manutenção de automóveis: trajetórias ocupacionais em Florianópolis (SC). 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

LIMONCIC, Flávio. A civilização do automóvel: a instalação da indústria automobilística

no Brasil e a via brasileira para uma improvável modernidade fordista – 1956-1961. 1997. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

MANTEGA, Guido. Medidas de estímulo ao setor automotivo e de bens de capital. Brasília: Ministério da Fazenda, 21 maio 2012.

MÉSZÁROS, István. Produção destrutiva e estado capitalista. São Paulo: Ensaio, 1996.

NEGRO, Antônio. Nas origens do “Novo Sindicalismo”: O maio de 59, 68 e 78 na indústria automobilística. In: RODRIGUES, Iram (Org.). O Novo Sindicalismo vinte anos depois. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 9-33.

PINTO, Geraldo. Uma introdução à indústria automotiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 77-92.

TURNER, Bryan. Status. Lisboa: Estampa, 1989.

VEBLEN, Thorstein. A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições. São Paulo: Ática, 1974.

WEBER, Max. VII. Classe, estamento, partido. In: _____. Ensaio de sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

WOMACK, James et al. A máquina que mudou o mundo. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS HISTÓRICAS: UM DIÁLOGO ENTRE ELIAS E FOUCAULT

Rafael Mantovani¹
Juliana Vinuto²

RESUMO

Este artigo pretende esboçar possibilidades de aproximações e pontos de contato entre o pensamento de Norbert Elias e o de Michel Foucault, a fim de colocá-los em diálogo para problematizar como os autores analisaram as possibilidades das mudanças históricas na sociedade ocidental. Para tanto, aqui não se procurarão formulações generalistas para conectá-los de acordo com teorias de conhecimento, mas sim, por meio da análise interna das obras e cursos dos autores, especialmente “Em defesa da sociedade” e “Segurança, território, população” de Michel Foucault, e “A sociedade de corte”, “O processo civilizador I e II” e “Os alemães” de Norbert Elias. Nota-se que, sobre diversos temas, os autores interpretaram a História de forma parecida, assim como usaram métodos de análise similares, apesar de os autores serem de escolas e tradições intelectuais diferentes.

Palavras-chave: Norbert Elias; Michel Foucault; Teoria da história

Possibilities of historical change: a dialogue between Elias and Foucault

Abstract

This paper outlines possibilities of approximations and points of contact between the thinking of Norbert Elias and Michel Foucault. However, to do so, there will not be general formulations to connect them according to theories of knowledge; rather, there will be the internal analysis of their works and courses, especially “Society must be defended”, “Security, territory, population” by Foucault, and “The court society”, “The Civilizing Process I and II” and “The Germans” of Norbert Elias. It is noticeable that the authors interpreted History in similar ways in many subjects, as well as used similar methods of analysis, despite them being from different schools and intellectual traditions.

Key-words: Norbert Elias; Michel Foucault; Theory of history

Les possibilités de changement historique: un dialogue entre Elias et Foucault

Resumé

Cet article vise à présenter les possibilités d'approximations ainsi que les liens entre la pensée de Norbert Elias et de Michel Foucault, pour mettre les auteurs dans le dialogue pour discuter de la façon dont ils ont analysé les possibilités de changements historiques. Cependant, pour se faire, il n'y aura pas de formulations générales pour les lier entre elles selon les théories du savoir; il y aura plutôt une analyse interne de leur travaux et de leurs cours, notamment “société, territoire, population” de Foucault, et “La société de Cour”, “Le processus civilisationnel I & II” et “les Allemands” de Norbert Elias. C'est possible noter que, sur divers sujets, les auteurs interprètent l'histoire d'une manière similaire, et ont utilisé des méthodes d'analyse similaires aussi, bien que les auteurs sont de différentes écoles intellectuelles et traditions.

Mots-clés: Norbert Elias; Michel Foucault; Théorie de la Histoire

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O argumento deste artigo dirige-se à existência e à relevância dos pontos de contato das teorias de Norbert Elias (1897-1990) e Michel Foucault (1926-1984), evidenciando análises que podem ser manejadas de forma complementar para uma

maior compreensão da história das mudanças na sociedade ocidental, mesmo reconhecendo que isso representa um desafio, devido à dificuldade em aproximar tais pensamentos. Alguns autores disseram que a grande diferença entre ambos estaria no fato de que o primeiro analisou a interiorização voluntária das regras sociais,

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo e pós-doutorando pela Faculdade de Saúde Pública da USP

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro

enquanto o segundo analisou o processo de disciplinarização. Desses teóricos, podemos citar Rousseaux, Dauven e Musin (2009), que fazem uma importante distinção de ambas:

A primeira destaca o mecanismo de distinção-imitação de grupos sociais, combinando tanto coerção quanto a internalização de comportamentos. A segunda abordagem destaca um projeto de controle por parte das autoridades, articuladas em torno da estigmatização e da repressão de comportamentos considerados antissociais. Essas duas abordagens correspondem a duas importantes tendências da sociologia da reação social: leitura ‘consensual’ ou ‘conflitosa’ da relação entre as populações e a reação ao crime³ (ROUSSEAUX, DAUVEN, MUSIN 2009, p. 306-307).

Os autores também afirmam que, com a polarização da burguesia e das classes trabalhadoras no início do século XVI, uma onda de disciplinarização tomou forma nas cidades europeias, e já por volta de meados do XVII, houve um afrouxamento penal, uma vez que a violência física não era mais considerada um problema para a ordem social por parte das autoridades (ROUSSEAUX, DAUVEN & MUSIN 2009, p. 310). É possível pensar que tanto o processo de interiorização quanto a disciplinarização das regras sociais podem ser vistos como fenômenos que ocorrem conjuntamente, sendo um efeito do outro. Assim, não é contraditório dizer ter havido, em determinados momentos, imitação de comportamentos e influências recíprocas entre aristocracia e burguesia e que houve, também, mecanismos de repressão criados por um poder centralizado para assegurar a inclusão de todos na ordem.

Um dos autores que fazem uma aproximação entre ambos é Van Krieken (1996), afirmando que tanto Elias quanto Foucault reforçam a ideia de *gaiola de ferro*, que segundo Max Weber seria própria da sociedade moderna. Segundo Krieken, em Elias, a socialização ocorre na transformação da coação em autocoação do indivíduo; para Foucault, a socialização é um mecanismo não-centralizado, que se exerce

através de diversos dispositivos dispersos que disciplinam o corpo e a “alma”.

A modernidade, para Foucault, é uma *economia da alma* (FOUCAULT 1987, p. 28), uma tentativa de aprisionamento do corpo e do pensamento pelos dispositivos disciplinares. Elias, desde *A sociedade de corte* – livro que é resultado de sua tese, escrita em 1930 e nunca defendida (CHARTIER Apud ELIAS 2001a, p. 10) –, deixava claro que o poder de Luís XIV residia na “patologização” da agressividade, uma exigência de controle do *self* por parte dos cortesãos, controle que denotaria poder e que conseqüentemente acarretaria, enfim, o monopólio da violência nas mãos do Estado. Foucault esteve preocupado com as formas de dominação de Estado. Críticas a *Vigiar e punir* surgiram nessa direção, sugerindo que as análises foucaultianas não explicariam o Estado (MERCHIOR 1985, p. 165-182). Os mecanismos disciplinares observados nas prisões de França e Inglaterra explicam a modernidade? Esse poder infinitesimal explica a formação política? As respostas a essas críticas podem ser encontradas não em um livro da lavra do autor, mas sim, nos cursos ministrados no Collège de France de 1975 a 1979. Trata-se de “Em defesa da sociedade”, “Segurança, território, população” e “O nascimento da biopolítica”. As comparações deste trabalho repousarão primordialmente nas análises de *Em defesa da sociedade e Segurança, território, população*.

FERRAMENTAS ANALÍTICAS PARA A ANÁLISE DAS MUDANÇAS HISTÓRICAS

Das teses sobre desenvolvimento e genealogia

Elias é, com frequência, acusado de evolucionista. Lendo a primeira parte do capítulo dois do primeiro volume de *O processo civilizador* encontramos o subtítulo: “O desenvolvimento do conceito de *civilité*” (ELIAS 1993, p. 67). Elias usava a palavra “desenvolvimento”, assim como

“evolução” e “progresso”. No entanto, Elias não se referia ao movimento *geral dos homens*, mas sim, ao “progresso” de determinadas ideias e práticas específicas, considerando suas mudanças e mutações⁴. No excerto referido acima, de *O processo civilizador*, Elias analisa a gênese da palavra *civilité*. Em seguida, traz à discussão diversos autores para demonstrar como o conceito foi, com o tempo, se *desenvolvendo*. Cita autores mais conhecidos como Erasmo de Roterdã, Baldassare Castiglioni, Mathurin Cordier e Johannes Sulpicius. Contudo, a figuração e o sistema de interdependências recíprocas não se deram unicamente com peças ilustres de xadrez do jogo social: ao contrário disso, ao observar o sucesso da França, Elias notou que passaram a pulular, por toda Europa, manuais de boa conduta⁵ escritos também por desconhecidos, manuais que foram tratados civilizatórios, pois a “aristocracia absolutista de corte dos demais países inspirou-se na nação mais rica, mais poderosa e mais centralizada da época” (ELIAS 1993, p. 17). O processo civilizador foi também, portanto, propiciado por esses autores obscurecidos pela análise histórica tradicional, mas que não podem ser negligenciados ao tentar entender o *desenvolvimento* de uma ideia.

Foucault escapou de qualquer acusação de evolucionismo, pois chamava a sua análise do “sistema de pensamento” de estudo *genealógico*, ou seja, um estudo que pretendia entender o conjunto de saberes produzidos não necessariamente na centralidade do poder, mas que nem por isso deixam de ser importantes conectores do sistema em questão. Sendo professor da cadeira de “História dos sistemas de pensamento”, nos cursos aqui analisados, fez análises genealógicas a respeito do conhecimento fisiocrata, assim como da literatura anti-Maquiavel. Ao estabelecer as discussões dos fisiocratas sobre a escassez alimentar, Foucault menciona autores pouquíssimo conhecidos, mas que, ao que tudo indica, parecem ter sido de primeira importância no debate da época: Louis-

Paul Abeille, M. Brunet, Claude-Jacques Herbert, G. Weulersse, G. Letrosne, S. L. Kaplan, Vicent de Gournay. Da mesma forma, quando analisa a literatura anti-Maquiavel menciona autores que nunca se lêem em análises convencionais de história, como Ambrogio Politi, Innocent Gentillet, Thomas Elyot, Paolo Paruta, Gillaume de La Perrière. Os exemplos se multiplicam nos cursos de Foucault.

A aproximação de Elias e Foucault, nesse ponto, está, em primeiro lugar, na análise a longo prazo de um pensamento no seu “desenvolvimento” ou “genealogia” e, em segundo lugar, na importância dada aos produtores de conhecimento situados fora do centro de poder, mas cuja importância se torna imprescindível para entender a consolidação de uma ideia. Ou seja, ambos salientaram a construção difusa do saber.

Do controle social ao autocontrole e a disciplina

A teia de ações e interações, no decorrer do processo civilizador, tornou-se progressivamente mais rigorosa e exata; e o indivíduo estaria, cada vez mais, compelido a fazer com que a sua ação desempenhasse uma função social. Entretanto, qual é o mecanismo que coage o indivíduo a agir socialmente?

[...] o controle mais complexo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instilado no indivíduo desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo, uma autocompulsão à qual ele não poderia resistir, mesmo que desejasse. A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se ‘corretamente’ dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido. Esse mecanismo visava a prevenir transgressões do comportamento socialmente aceitáveis mediante uma muralha de medos profundamente arraigados, mas, precisamente porque operava cegamente e pelo hábito, ele, com frequência, indiretamente produzia colisões com a realidade social (ELIAS 1994, p. 196).

³ “La première met en avant le mécanisme de distinction-imitation des groupes sociaux combinant à la fois la coercition et l’internalisation des comportements. La seconde approche met en avant un projet de contrôle social par les autorités, articulé autour de la stigmatisation et la répression des comportements jugés antisociaux. Ces deux approches correspondent à deux tendances majeures de la sociologie de la réaction sociale: lecture ‘consensuelle’ ou ‘conflituelle’ des rapports entre les populations et la réaction au crime” (Tradução livre dos autores).

⁴ Contudo, a crítica de alinhar-se ao pensamento evolucionista é válida no caso de outros textos do autor, como em *Mozart, sociologia de um gênio* (1995) e em *A solidão dos moribundos* (2001b).

⁵ Esses tratados são de importância preeminente nesse “desenvolvimento” da civilização pela necessidade de distinção das elites com relação às demais camadas da sociedade, contudo, pela ação das classes emergentes e dos reformistas, civilizar a todos passou a ser uma preocupação de primeira ordem.

Elias procurou mostrar como o processo civilizador é realizado a partir de atitudes de indivíduos como uma segunda natureza: os mecanismos sociais de coerção se estabelecem dentro deles como mecanismos de regulação da ação social. Dessa forma, há uma intensa vigilância interna para a boa conduta. Mas essa vigilância provém do exterior. Ao analisar a amplitude da Sociedade Ocidental e do mercado de troca com sua crescente diferenciação social, Elias escreveu que

[...] surgiram a necessidade de sincronização da conduta humana em territórios mais amplos e a de um espírito de previsão no tocante a cadeias mais longas de ação como jamais haviam existido. Ocorreu ainda o fortalecimento do autocontrole e a permanência das compulsões – a inibição de paixões e o controle de pulsões – impostas pela vida no centro dessas redes. Uma das características que tornam muito clara essa conexão entre o tamanho e a pressão interna à rede de interdependências, por um lado, e à constituição psicológica do indivíduo, por outro lado, é o que chamamos ‘ritmo’. [...] Esse ritmo pode revelar-se, no caso do funcionário ou empresário, na profusão de seus encontros marcados e reuniões e, no do operário, na sincronização e duração exatas de cada um de seus movimentos (ELIAS 1994, p. 207).

Primeiramente, convém enfatizar o papel do autocontrole como inserção do indivíduo em uma rede social. Em segundo lugar, há uma pressão *interna à rede, em direção a essa rede*, ou seja, força centrípeta. Em seguida, de forma abstrata e pouco trabalhada, Elias traz do livro de Charles Hubbard Judd, *The psychology of social institutions*, a noção de “ritmo”. Esse ritmo, que consiste em sincronização e duração exata de cada movimento dos operários, treina as pessoas “para eliminarem todas as irregularidades do comportamento e conseguirem um permanente autocontrole” (Idem, p. 208). Essa tendência observada por Elias é, também, base da civilização. Ao falar do *corpo dócil* como aquele aquele “que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT 1987, p. 118), Foucault deixava claro que ele é obtido por meio das técnicas disciplinares. Ou seja, trata-se de “trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o

corpo ativo” (FOUCAULT 1987, p. 118). Se, para Elias, o autocontrole possibilita o monopólio da violência nas mãos do Estado e cuida da sincronização e duração exatas do corpo para a produção, para Foucault:

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT 1987, p. 119).

Temos assim, do lado eliasiano, o (1) processo civilizador que faz entregarem-se as armas do duelo para obter-se a proteção do soberano e o (2) *ritmo* que otimiza a ação individual dentro de um tecido social que requer da ação a diligência com o pormenor. Do lado foucaultiano, temos os (1) *corpos dóceis* cuja potência política é reprimida em uma dominação sobre o corpo e a “alma”, transformando indivíduos em corpos dóceis por meio da (2) *disciplina* que estabelece o local e o momento do movimento.

LUÍS XIV E A CORTE

Tanto Norbert Elias quanto Michel Foucault têm em Luís XIV o centro gravitacional em três dos livros que serão mais tratados neste trabalho: *A sociedade de corte* e *O processo civilizador* de Elias, e *Em defesa da sociedade* de Foucault. A tese defendida por Elias em *A sociedade de corte* é que o Rei-Sol, expoente máximo da soberania absoluta que mais eficazmente monopolizou a violência nas mãos do Estado no seu período, criou uma rede de interdependências com relação aos cortesãos e a nobreza, rede à qual ele mesmo se submetia. As regras e as etiquetas do palácio não foram invenção de Luís XIV, mas foram por ele utilizadas como moeda de troca, eficazes medidores de poder e prestígio. A corte de Luís XIV exigia uma meticulosa exatidão na organização: o portar-se se apresentava como sinal de prestígio e deixava clara a hierarquia dessa mesma corte e, conseqüentemente, do Estado. Os cortesãos deveriam dar muita atenção à etiqueta, afinal, ainda que não lhes agradasse, ela determinaria a sua posição em uma relação de interdependência em que eram todos

competidores ávidos por notar um deslize do seu concorrente. Mesmo sendo um fardo a carregar, o cuidado com a etiqueta era a sobrevivência na corte, logo, notar a falta de observância da etiqueta de outros era a possibilidade de superá-los. O rei adquiria segurança de que a sociedade de corte não se rebelaria contra ele exatamente ao promover esse o equilíbrio de tensões dentro dela (ELIAS 2001a, p. 102-135).

Tal cuidado com a forma pela qual o cortesão se apresentava socialmente sugere uma segunda consequência: a necessidade de autocontrole das emoções. A etiqueta é o retraimento do *self* para a exposição de uma figura social muito bem determinada pela própria ação racional dos gestos. Dessa forma, a racionalidade do comportamento e o retraimento das emoções eram a maneira pela qual o cortesão devia se comportar para permanecer ou ascender no mundo da corte. Ao contrário disso, “uma descarga emocional dificilmente é calculável e controlável. [...] Enfim, ela é sobretudo um sinal de inferioridade e esta é justamente a situação que o cortesão mais teme” (ELIAS 2001a, p. 126). A emancipação do sentimento seria a degradação social. A etiqueta não é apenas instrumento de luta interna dos cortesãos na hierarquia estabelecida pelo rei: é a própria demonstração do poder do rei.

Não se trata de uma mera cerimônia, mas de um instrumento de dominação de súditos. O povo não acredita em um poder que, embora existindo de fato, não apareça explicitamente na figura do seu possuidor. É preciso ver para crer. Quanto mais um soberano se mantém distante, maior é o respeito que o povo lhe confere (ELIAS 2001a, p. 133).

Acordar e deitar-se eram demonstrações de dominação. Havia toda uma minúcia de quem vestiria qual vestimenta do rei e da rainha, se seria o *lever*, a dama de honra, a *dama du palais* ou a princesa da família. Havia toda uma série determinada de quem possuía prestígio suficiente para vestir a blusa, a saia de baixo e o vestido. A hierarquia abaixo do rei era rígida, estando em seu topo a realeza. Contudo, isso também significava que o rei não estava livre das etiquetas; ao contrário, dependia delas como ferramentas de dominação, visualização

do poder: portanto, todas as suas atitudes eram atividades políticas. O seu cotidiano era uma encenação política.

Foucault também via dessa forma. E via a encenação na corte como uma resposta à *tragédia* (que expunha a ideia de que o poder que produzia a lei era um poder político ilegítimo, fruto de espoliação, violência e assassinato).

[...] na tragédia clássica francesa, há referência à Antiguidade, mas presença também dessa instituição que parece de certo modo limitar os poderes trágicos da tragédia e fazê-la cair num teatro de galantaria e da intriga: a presença da corte. Tragédia da Antiguidade e tragédia da corte. Mas que é a corte, senão precisamente – e isto de uma forma incontestável em Luís XIV –, também aí, uma espécie de aula de direito público? A corte tem essencialmente como função constituir, organizar um lugar de manifestação cotidiana e permanente do poder monárquico em seu esplendor. No fundo, a corte é essa espécie de operação ritual permanente, recomeçada dia após dia, requalifica um indivíduo, um homem particular, como sendo o rei, como sendo o monarca, como sendo o soberano. A corte, em seu ritual monótono, é a operação incessante renovada pela qual um homem que se levanta, que passeia, que come, que tem seus amores e paixões, é ao mesmo tempo, através disso, a partir disso e sem que nada disso seja de algum modo eliminado, um soberano. Tornar seu amor soberano, tornar sua alimentação soberana, tornar soberanos seus despertar e seu deitar: é nisso que consiste a operação específica do ritual e do cerimonial da corte. E, ao passo que a corte requalifica incessantemente o cotidiano como soberano, como a pessoa de um monarca que é a substância mesma da monarquia, a tragédia faz isso, de certo modo, em sentido inverso: a tragédia desfaz e recompõe, se vocês quiserem, o que o ritual cerimonial da corte estabelece a cada dia (FOUCAULT 1999, p. 209-210).

De acordo com os dois autores, a corte de Luís XIV tinha uma função ritualística para a dominação política. Isso é textual em ambos. O ritual que Elias trabalhou dizia respeito a uma intervenção na simbologia dos dominados, que precisavam se inserir em uma rede de interdependência que exigia a etiqueta e fomentava a vigilância da etiqueta do outro; rede de interdependência que tinha o soberano como figura máxima dessa rede que era, ao mesmo tempo, jogo e encenação, e que assegurava a soberania. Por outro lado, o ritual que Foucault trabalhou dizia respeito à necessidade de estabelecer um poder político legítimo em

si próprio, que – segundo a sua encenação – nada teria a ver com distúrbios e irrupções: era legítimo na sua existência monótona e, assim, inviabilizava a associação da sua imagem à literatura a respeito da política conflituosa, a tragédia, que tratava de reis que poderiam ter a sua soberania questionada. O cotidiano do monarca e da corte, segundo ambos, era ferramenta de dominação política.

Zivilisation e saber administrativo X Kultur e saber histórico

Elias ficou conhecido como o autor de *O processo civilizador*, processo que ele entendia como um tecido social formado pela ação de indivíduos desconexos, mas que interferia (e interfere) na formação psíquica de cada um dos indivíduos da sociedade, imprimindo sentimentos de vergonha, nojo e medo. Sentimentos esses que seriam os motores para o desenvolvimento da civilização. A questão do retraimento dos sentimentos presente na corte teria passado à sociedade em geral e funcionado como mecanismo psicológico que tendia a *patologizar* a violência e, por isso, ia ao encontro da necessidade do Estado moderno de monopolizar o uso da violência. A *civilisation* dizia respeito a uma necessidade de que os bons costumes não estivessem restritos à corte como elemento de distinção, mas fossem absorvidos pelo “povo”, para “elevá-lo” da sua condição bárbara: basicamente as classes médias em ascensão e os membros do movimento reformista tratariam de tentar levar a “civilização” a todos por meio da educação, com o intuito de eliminar a irracionalidade que impedia o desenvolvimento do comércio (ELIAS 1994, p. 62). Foi basicamente por meio do combate ao “barbarismo” que a civilização se impôs com algum grau de sucesso no reinado de Luís XIV.

“O rei conseguiu”, disse certa vez Voltaire a respeito da era de Luís XIV, “transformar uma nação até então turbulenta em um povo pacífico, perigoso apenas para os seus inimigos... As maneiras foram suavizadas...” [...] Condorcet, contudo, que era em comparação a Voltaire um reformista de geração mais jovem e já muito mais inclinado à oposição, comenta da seguinte maneira a reflexão acima de Voltaire: “A despeito da barbárie de algumas das leis, a despeito das falhas dos princípios administrativos, do aumento dos impostos, de sua forma pesada, da dureza das leis fiscais, a despeito das máximas perniciosas que

pautam a legislação governamental sobre o comércio e indústria e, finalmente, a despeito da perseguição aos protestantes, podemos observar que o povo no reino vivia em paz sob a proteção da lei (ELIAS 1994, p. 62).

Se, em Elias, o grande feito de Luís XIV foi a pacificação do território pela patologização da agressividade, violência e conflito, Foucault afirmou a mesma coisa de uma forma argumentativa diferente. Para Foucault, Luís XIV foi, de fato, a personificação do Estado, pois a sua postura era semelhante àquela do monarca soberano visualizado por Hobbes e Michelet: era a figura mais exemplar da *história da continuidade* do poder. Ao analisar o que chamou de (1) *história* ou *saber administrativo* e (2) *nova história* ou *saber histórico*, Foucault estabeleceu a primeira como sendo o saber monárquico de justificação jurídico-política do poder, ou seja, a ferramenta dos reis, Estados e impérios. Tratava-se da história da continuidade, que tinha nos feitos dos reis a afirmação do seu poder. Foucault encontrou, em resposta a essa soberania conceituada por Hobbes e Michelet, uma nova ordem discursiva que expunha o “caráter relacional do poder [...]”. Portanto, não se pode fazer nem a história dos reis nem a história dos povos, mas a história daquilo que constitui, um em face do outro, esses dois termos [...]” (FOUCAULT 1999, p. 200). Essa nova ordem discursiva entendia a soberania como um conceito jurídico-político cuja função seria mascarar uma dominação: era a armadura jurídico-política do rei.

No século XVIII, a aristocracia, especialmente por meio da voz de Boulainvilliers, acionou essa ordem discursiva, o “conhecimento histórico” (ou “saber histórico” ou ainda “nova história”), como uma espécie de reclamo do direito público que julgava ter. A *história da soberania* escondia a história de espólio e traições, pois tratava unicamente da continuidade da soberania. Assim como Hobbes teria tentado abafar o conflito existente entre saxões e normandos no seu *Leviatã*, a história francesa da soberania ignorava que Luís XIV teria neutralizado os conflitos existentes entre a nobreza guerreira franca provinda do outro lado do Reno (que lhe rendeu o poder) e a nobreza gaulesa (a que ele se associou posteriormente). Segundo o “saber histórico”, a

soberania de Luís XIV teria sido o resultado de uma ação política que neutralizou diferenças identitárias. Os porta-vozes desse conhecimento histórico diziam que tinha havido traições por parte do rei com relação a essas aristocracias guerreiras que teriam conquistado o território da Gália das mãos do Império Romano, mas que não teriam querido se submeter totalmente a ele. Quando a Gália foi invadida por essa aristocracia guerreira, a derrotada aristocracia gaulesa do Império Romano teria se mantido na Igreja, e foi a ela que o rei buscou apoio quando as aristocracias guerreiras não se subordinaram a ele. Para proteger-se, o rei teria se associado ao seu saber sacerdotal (reinado que resultaria em Luís XIV, XV e XVI), pois fornecia ferramentas ideológicas que protegiam o monarca dessas mesmas aristocracias guerreiras que o trouxeram ao poder, afinal, elas eram pouco instruídas para entender as leis em latim a que eram submetidas (FOUCAULT 1999, p. 178-184).

A crítica à traição do rei precisaria passar, primeiramente, por uma elaboração do passado. Boulainvilliers perguntava: quem são os franceses? (FOUCAULT 1999, 176). Segundo Foucault, ele tinha como intuito explicar por que esse poder que o rei detinha não era legítimo. Pretendia trazer à tona quais eram as noções de pertença que a nobreza francesa deveria ativar para mostrar o erro traiçoeiro dos reis franceses ao aliam-se à aristocracia gaulesa destituída durante a invasão da aristocracia guerreira franca do além-Reno. Esse saber buscava demonstrar que havia conflitos e nuances:

E vão aparecer então lutas diversas, com reviravoltas de frente, alianças conjunturais, reagrupamentos mais ou menos permanentes: alianças do poder monárquico com a antiga nobreza gaulesa; apoio desse conjunto no povo; ruptura do entendimento tácito entre os guerreiros francos e os camponeses gauleses quando os guerreiros francos, empobrecidos, vão aumentar suas exigências e exigir tributos mais elevados etc. Todo esse pequeno sistema de apoios, de alianças, de conflitos internos, é isso agora que vai, de certo modo, generalizar-se numa forma de guerra, que os historiadores, até o século XVII, ainda concebiam

⁶ “A nação não tem fronteiras, não tem sistema de poder definido, não tem Estado. A nação circula por trás das fronteiras e das instituições. A nação, ou melhor, ‘as’ nações, ou seja, os conjuntos, as sociedades, os agrupamentos de pessoas, de indivíduos que têm em comum um estatuto, costumes, usos, uma certa lei particular - mas lei entendida muito mais como regularidade estatutária do que como lei estatal” (FOUCAULT 1999, p. 161). Portanto, a nobreza era uma nação.

essencialmente no modo do grande enfrentamento de invasão (FOUCAULT 1999, p. 193-194).

Para Foucault, a nobreza francesa do século XVIII se colocou contra os monarquistas e criou um saber específico para legitimar o seu lugar na luta política, trazendo à tona o aspecto conflituoso da história. Esse resgate do passado para a criação de uma tradição funcionou como elemento agregador de grupo e, ao mesmo tempo, como busca de um conjunto retórico que justificasse o seu lugar no embate político. Foucault encontrou o início da “resposta do soberano” a esse “saber histórico” entre 1760 (ano da criação da *Biblioteca de finanças* por Luís XVI, órgão que Foucault chamou de “ministério da história”) e 1763 (ano da criação do *Arquivo de documentos*) (FOUCAULT 1999, p. 164). Para a existência e manutenção da soberania, o soberano teria, portanto, a necessidade de se proteger desse saber que acionava o conflito por meio do revigoramento da identidade e da ideia de nação⁶ aristocrática: a soberania necessitava neutralizar essas identidades, afinal, o resultado de identidades diferentes seria o conflito, a diferenciação (não a diferenciação societal, mas a diferenciação identitária, cultural). Foucault argumenta que, para a existência da soberania, a história que estabelecia a identidade, que resgatava origens, que unia grupos uns contra os outros não poderia ganhar força. O soberano precisava estabelecer, contra o *saber histórico do conflito*, uma espécie de *ministério da história*.

Para Elias, algo parecido ocorreu na Alemanha. A *Kultur*, conceito importante para a soberania alemã, se estabelecia contra a ideia de civilização. O conceito de *Zivilisation*, elástico e impreciso, teria funcionado exatamente como ferramenta política das elites europeias ligadas à corte francesa que pretendiam a expansão e, exatamente por esse motivo, mantinham expandido o conceito de “civilização”: *civilização* era, defendiam elas, a forma de relação social que todo homem não primitivo deveria exercer. Não havia um conceito substancial de “civilização”,

apenas a sua aparência na relação com o outro. Opondo-se às elites cortesãs francesas e alemãs, as classes burguesas alemãs fizeram o contraste entre a “cortesia’ externa enganadora vs. ‘virtude’ autêntica” (ELIAS 1994, p. 29). Contra a elasticidade do conceito de civilidade que estabelecia os comportamentos adequados à mesa, ao falar, ao andar, as burguesias alemãs estabeleceram como próprio de si o conceito de *Kultur*, ou seja, os elementos necessários ao cultivo interior (*Bildung*): a leitura de Ulisses e o conhecimento do mundo germânico, tão desprezado pelas elites como um mundo bárbaro, de uma gente cujos comportamentos eram impróprios e cuja língua era rude por natureza (o alemão). Portanto, como reação aos julgamentos das aristocracias, começaram a criar-se as ferramentas ideológicas dessas burguesias germânicas, sendo uma delas a ideia de *Kultur*, entendida como os registros culturais específicos para o cuidado interior de cada indivíduo. A *Kultur* passava a ser o elemento que agregava valor à especificidade das classes burguesas alemãs em contraposição à civilização da corte.

A emergência do conceito de *Kultur* alemão, opondo-se à civilização das aristocracias cortesãs no território alemão, esteve a serviço da demarcação da diferença do “povo alemão”, da demarcação de identidade própria pelo resgate do passado. Sendo assim, a *Kultur* emergiu devido à figuração do cenário político, e foi posta em movimento como ferramenta teórica de legitimação das classes burguesas: a elaboração do folclore, da cultura alemã, em suma, do passado, é feita pelos *outsiders*, nesse caso, a burguesia. É verdade que o processo civilizador dependia de uma diferenciação mercantil cada vez mais acentuada; contudo, dependia também da neutralização cultural local com seus símbolos de diferenciação:

O processo civilizatório não apenas tornou a cultura mais complexa, mas também desmantelou estruturas existentes, consentindo em seu empobrecimento. Os indivíduos precisaram aprender a se ajustar não só a uma maior complexidade, mas também a um esvaziamento da cultura (ERDHEIM Apud VAN KRIEKEN 1996, p. 169).

Logo, se o processo civilizador era, em grande

medida, a sedação da cultura, a reativação da cultura podia ser um antídoto eficaz contra ele. Para Elias, a *Kultur* alemã foi a ferramenta das dispersas classes burguesas alemãs contra a aristocracia. Ativava, exatamente, o mesmo tipo de retórica que Foucault chamou de “saber histórico”: tratava-se da busca de um passado com a finalidade de criar uma tradição, uma unidade coerente a partir da qual pudesse fazer a crítica à classe dominante, a aristocracia. Para Foucault, Boulainvilliers foi o exemplo de que houve também na França uma tentativa de retomada identitária (que buscou origens e diferenças) que traria legitimidade a uma classe dominada para questionar o poder retórica e pretensamente não-conflitivo do rei. A “nação” teria surgido como reação à história continuista da soberania. Para Elias, a *Kultur* se estabeleceu contra a civilização. *Civilização* (Elias) e *história administrativa/da continuidade* (Foucault) são as ferramentas teóricas de uma pretensa neutralidade da dominação política, enquanto a ideia de nação (Foucault) e de *Kultur* (Elias) eram ferramentas discursivas que expunham diferenças identitárias de classes subordinadas que almejavam recolocar-se na disputa social pelo poder.

Estado de polícia e coação/autocooção

Na primeira aula de *Segurança, território, população*, Foucault cita o texto escrito por Alexandre Le Maître em meados do século XVII, chamado *La métropolitée*. Protestante que deixou a França, dedicou a sua obra ao rei da Suécia. Maître partia de uma metáfora arquitetônica para demonstrar a formação do Estado e também enfatizar a importância de uma arquitetura circular do Estado, em que a capital fosse o centro. Segundo Foucault, Maître defende que a

capital também deve ter um papel moral e difundir até os confins do território tudo o que é necessário impor às pessoas quanto à sua conduta e seus modos de agir. A capital deve dar o exemplo dos bons costumes (FOUCAULT 2008, p. 19).

E explicaria como a eficácia política estaria conectada à distribuição espacial:

Um bom soberano, seja ele um soberano coletivo ou individual, é alguém que está bem situado no interior

de um território, e um território que é civilizado no que concerne à sua obediência ao soberano é um território que tem uma boa disposição espacial (FOUCAULT 2008, p. 15).

Mesmo trazendo a importância política da capital como aquilo que transmite os bons costumes, Maître afirmava que uma boa soberania era aquela localizada em um território civilizado (aliás, civilizado por ela). Entretanto, entendia esse aspecto civilizado como uma “boa disposição espacial”. Foucault estava interessado em enfatizar a ideia de circulação: circulação de ideias, de pessoas, de produtos, de riquezas que passaria a ser o novo paradigma da arte de governar trazida pela ciência econômica fisiocrata.

O poder, portanto, deveria se estabelecer em uma capital que irradiasse bons costumes e configurasse, em todo o território, a obediência ao soberano. Disciplina e circulação seriam elementos-chave para a compreensão das sociedades políticas do século XVI ao XIX. Foucault definiu esses elementos como “dispositivo disciplinar” e “dispositivo de segurança”. Em suas palavras:

[...] a disciplina arquiteta um espaço e coloca como problema essencial uma distribuição hierárquica funcional dos elementos, a segurança vai procurar um ambiente em função dos acontecimentos ou de séries de acontecimentos ou de elementos possíveis (FOUCAULT 2008, p. 27).

Portanto, o primeiro dispositivo trata de uma vigilância e correção individual, um cuidado com o corpo do súdito, e, como força centrípeta, isola, concentra, encerra, circunscreve e, especialmente, *regulamenta*. Em contrapartida, o dispositivo de segurança⁷ pensa a população como organismo vivo, a respeito da qual é necessário observar a natureza de sua existência, dos seus nascimentos, forças e mortes e funciona como facilitador dessa natureza; logo, é uma força centrífuga: avalia a circulação, a incentiva, amplia, assim como integra, desenvolve, organiza e, especialmente, *libera*. O dispositivo de segurança não regula, como a disciplina, mas estabelece os limites aceitáveis das possibilidades.

⁷ Por que escolheu o termo “segurança”, entretanto, Foucault não explicou no decorrer do curso.

Historicamente, isso pode ser constatável: o primeiro princípio (dispositivo disciplinar) estaria ativo com maior força do século XVI a meados do século XVIII, período em que o princípio-guia da política era o Estado de polícia. A partir de meados do século XVIII, os fisiocratas surgiam como novos agentes responsáveis pela “ciência política”. As novas reflexões políticas, que em meados do século XVIII assumiam ares de cientificidade, foram chamadas por Foucault de *governamentalidade*. Não se deveria mais *regulamentar* como no período anterior, mas sim, liberar, deixar o comércio estabelecer as suas leis. Afinal, diriam os fisiocratas, a natureza da população estaria afim com a liberação do comércio.

O conceito de “polícia” do século XVI ao XIX não era similar ao conceito de hoje. Polícia era um conceito alargado, que funcionava como poder positivo, criador e, também, como negativo, repressor. Segundo o texto de Turquet de Mayerne de 1611 e de Hohententhal, em 1776, a polícia era a responsável pelo “esplendor” do Estado (FOUCAULT 2008, p. 421-422). Ela teria diversas obrigações cuja função era fazer crescer a força do Estado. Polícia seria uma “pedagogia” do soberano direta sobre os indivíduos. Segundo o texto de Delamare, de 1705, eram onze os domínios da polícia: 1. religião, 2. disciplina dos costumes, 3. saúde, 4. víveres, 5. segurança e tranquilidade pública, 6. estradas, 7. ciências e artes liberais, 8. comércio, 9. manufaturas e artes mecânicas, 10. servidores domésticos, 11. operários e pobres (FOUCAULT 2008, p. 483).

O *Estado de polícia* teria tido, portanto, a tarefa de *regulamentar a vida*. O que foi específico desse período com relação à *governamentalidade*, que surgiria posteriormente, em meados do século XVIII, era o fato de que a arte de governar estava concentrada na necessidade de regulamentar o comportamento dos súditos: religião, costumes, saúde (comportamento higiênico), habitações. Esse foi também o período em que, segundo Elias, começavam a pulular pela Europa os manuais de conduta. Foi também quando as classes médias e o movimento reformista tentariam “civilizar” todos por meio da educação (ELIAS 1994, p. 62).

Ou seja, para Elias, o período em que apareceram os diversos mecanismos de coerção externa (por meio dos manuais e fomentados pelo movimento reformista) é o mesmo apontado por Foucault como aquele de maior *coerção pedagógica estatal* exercida por múltiplos agentes. Tanto em Elias quanto em Foucault, nesse período, iniciou-se a necessidade de cuidado com a minúcia do comportamento.

Nazismo

Norbert Elias interpretou o nazismo como uma irrupção de barbarismo que fez cessar a civilização, ou seja, tratou-se de um processo *decivilizador*. Uma das críticas que se pode fazer com relação a essa análise é que Elias teria uma crença valorativa no processo civilizador. Especialmente em críticas como a de Bauman (1998) – que vê no holocausto a expressão máxima da civilização como máquina administrativa – Elias aparece como um teórico que acreditava na civilização como a última e melhor etapa do desenvolvimento da humanidade. Entretanto, o que Elias entendia por *civilização*? Introeção de sentimentos de vergonha, nojo e medo que resultou em uma relativa pacificação interna em um Estado soberano. Ora, se a civilização é a capacidade do soberano de acabar com o conflito interno e com a violência para conseguir a pacificação, o nazismo é, com o rigor conceitual necessário, um processo *decivilizador*. De acordo com o que se entende por processo *civilizador*, temos (1) patologização da violência e (2) estabelecimento da submissão dos concidadãos ao Estado que se impõe e se faz acreditar soberano. Ao contrário disso, temos a Alemanha da primeira metade do século XX: um país que se formou não devido a toda a reflexão de séculos da burguesia a respeito dos valores universais, mas sim, por meio da legitimidade da violência exercida pela aristocracia guerreira que, quando derrotou a França na guerra de 1870-1871, conseguiu unificar, enfim, todos os territórios germânicos sob uma identidade: o ethos guerreiro.

As universidades alemãs, até o início do

século XX, davam muito mais espaço às confrarias de duelistas do que aos estudos propriamente ditos⁸. Para essa sociedade que se estabeleceu com princípios guerreiros tão veementes e, logo, como “nação de senhores” (*Herrenvolk*) que tinham o direito de exigir satisfação (*satisfaktionsfähige Gesellschaft*) – e, com isso, entenda-se *chamar para duelar* – uma república que se pretendesse democrática como a de Weimar seria o mais temível dos mundos. A Alemanha era um território cujo grupo de pertença apresentava virtudes militares demasiado estritos, em que a igualdade, fraqueza e compaixão eram sentimentos odiosos. Com o fim da Primeira Guerra, os prestigiados valores militares que haviam unido o Estado germânico estariam correndo imenso risco com a chegada ao poder das camadas mais baixas que imporiam todos esses valores tão depreciados pelos militares. Somou-se a isso a imposição externa de que a Alemanha não formasse um exército próprio. Onde esses militares encontrariam emprego e “alimento simbólico”? Nos *Freikorps* e *Schutz und Trutz*, que seriam o berço das SS e SA (ELIAS 1997, p. 174). Chegou-se, assim, ao nazismo.

Passando à última aula de Michel Foucault de *Em defesa da sociedade*, temos uma sequência lógica à exposição de Elias:

No limite, todos têm o direito de vida e de morte sobre o seu vizinho, no Estado nazista, ainda que fosse pelo comportamento de denúncia, que permite efetivamente suprimir, ou fazer suprimirem, aquele que está a seu lado. Portanto, desencadeamento do poder assassino e do poder soberano através de todo o corpo social (FOUCAULT 1999, p. 310).

Assim sendo, impossibilidade de pacificação interna pela crença de que o direito soberano à violência não é monopólio do Estado. Contudo, fica a pergunta: por que a preocupação em exterminar as raças inferiores? Aqui Elias e Foucault se distanciam.

Elias acreditava ser a decisão final de exterminar os judeus uma questão de crença, pois não haveria provas de que a decisão foi baseada

em interesses realistas. “A própria decisão e sua implantação decorreram diretamente de uma doutrina central do sistema nazista de crenças” (ELIAS 1997, p. 278). Quando o ódio pelos judeus pôde se traduzir em prática de extermínio, os nazistas traduziram-no.

Foucault entende o nazismo como racismo de Estado, como biopolítica interpretada em termos guerreiros. O racismo pode ser entendido como

“quanto mais você deixar morrer, mais, por isso, você viverá”. Eu diria que essa relação (“se você quer viver, é preciso que você faça morrer, é preciso que você possa matar”) afinal não foi o racismo, nem o Estado moderno, que inventou. É a relação guerreira: “para viver, é preciso que você massacre seus inimigos”. Mas o racismo faz justamente funcionar, faz atuar essa relação de tipo guerreiro – “se você quer viver, é preciso que o outro morra” – de uma maneira que é inteiramente nova e que, precisamente, é compatível com o exercício do biopoder (FOUCAULT 1999, p. 307).

Se, por um lado, a biopolítica injeta no Estado a preocupação com o biológico e, por outro, a Alemanha, com todas as suas confrarias de duelistas que reavivavam a cada dia o gosto pela morte e a *Schadenfreude*⁹ (ELIAS 1997, p. 110), além da possibilidade considerada horrenda de estabelecimento da igualdade social por meio da República de Weimar, o resultado seria uma necessidade de defesa da sociedade com relação aos inferiores, às raças inferiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises sobre a História desenvolvidas por Norbert Elias e Michel Foucault são reconhecidas como seminais nas Ciências Sociais. Dada a importância desses autores, almejou-se neste texto problematizar os processos de mudança social colocando-os em diálogo, a fim de potencializar nossa compreensão tanto sobre a interiorização voluntária das regras sociais quanto o processo de disciplinarização. Assim, propôs-se aqui pensar ambas as dimensões de análise como fenômenos que ocorrem conjuntamente, afetando uma à outra. Para tanto, utilizaram-se ferramentas analíticas para a compreensão das mudanças históricas a partir

⁹ Satisfação pelo sofrimento ou infelicidade de outrem

das abordagens dos dois autores. Elias e Foucault realizaram análises de longo prazo, priorizando pensadores situados fora do centro de poder para evidenciar a construção difusa do saber. Os dois autores perceberam a função ritualística de Luís XIV utilizada para a dominação política, mas nem por isso desconsideraram as disputas de poder existentes neste momento. Da mesma forma, ambos os autores problematizaram o processo de controle que se inicia em um centro de poder político e vai em direção aos corpos individuais, seja a partir de um processo dito civilizador, seja a partir de um processo de disciplinarização. As preocupações específicas desses autores fizeram com que fossem estudados os diversos mecanismos de coerção externa, de manuais de etiquetas à formação de um Estado de polícia, evidenciando os processos de coerção, tanto pedagógicas quanto a partir da violência física, fomentada por um poder estatal, mas exercida por múltiplos agentes. Mas a riqueza nas argumentações de cada um ocorre a partir de suas reflexões singulares, exploradas neste texto.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Volume 2: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

_____. *O processo civilizador*. Volume 1: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. *Mozart, sociologia de um gênio*. (org.) SCHRÖTER, Michael. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

_____. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001a.

⁸ “Na confraria, aguardava-o [o recém-chegado] um programa cheio de eventos sociais; cumpri-lo à risca deixava-lhe com frequência pouco tempo para estudar” (ELIAS 1997: 93).

_____. *A solidão dos moribundos, seguido de, Envelhecer e morrer*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001b.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MERCHIOR, José Guilherme. *Michel Foucault, ou o nihilismo de cátedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ROUSSEAU, Xavier; DAUVEN, Bernard; MUSIN, Aude. *Civilisation des mœurs et/ou disciplinarisation sociale ? Les sociétés urbaines face à la violence en Europe (1300-1800)*. In: MUCHIELLI, Laurent; SPIERENBURG, Pieter (orgs.). *Historie de l'homicide en Europe, de la fin du Moyen Âge à nos jours*. Paris: La Découverte, 2009, p. 273-321.

VAN KRIEKEN, Robert. *A organização da alma: Elias e Foucault sobre a disciplina e o eu*. Plural, v. 3, 1º semestre, 153-180, 1996.

“CURRICULUM AND THE SPECIALIZATION OF KNOWLEDGE”: INTERPRETAÇÕES DO CURRÍCULO NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Alexandre Lopes Campelo ¹

O livro reúne artigos de Michael Young e Johan Muller produzidos entre os anos de 2006 a 2014. Contemplando reflexões na área de sociologia da educação, os autores debatem a crescente importância do conhecimento na educação e seu papel não só no currículo escolar, mas, também, no currículo das universidades e seus programas de formação de educadores, tanto na graduação quanto após. O argumento principal dirige-se à abordagem sociológica do conhecimento, que se estende para além da escolarização formal; isso não só porque os programas de ensino superior e profissional têm um papel importante na formação do currículo escolar, mas porque seus currículos merecem estudo em suas próprias naturezas. O ponto de partida dos autores, como sociólogos da educação, foi o aprofundamento das fontes clássicas da sociologia do conhecimento. É dedicada especial atenção àqueles teóricos que nem sempre tem sido grande atenção nas Ciências Sociais, mas que, de modo mais geral, têm expressiva relevância para o problema do conhecimento na contemporaneidade. Deste modo, Michael Young e Johan Muller chamam a atenção para concepções da sociologia do conhecimento, a fim de compreenderem a paisagem do conhecimento em mudança e suas implicações para aquilo que todos os alunos precisam, para que possam se tornar cidadãos produtivos e se realizarem no mundo globalizado de hoje.

Efetivamente, a publicação do livro em 2016 se estrutura em quatro seções: a primeira, “*Preparando a cena*”, contém dois capítulos, a introdução e um artigo intitulado “*Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional*”. A segunda, “*Conhecimento e currículo futuros*”

apresenta cinco artigos, a saber: “*Educação, a globalização e a ‘voz do conhecimento’*”, “*Futuros educacionais alternativos para uma sociedade do conhecimento*”, “*Há cenários educacionais para o futuro: lições de sociologia do conhecimento*”, “*Currículo e a questão do conhecimento: o legado de Michael Gove*”, “*O futuro de conhecimentos e competências em ciência e tecnologia de ensino superior*”. Na terceira seção nasce “*A ideia de conhecimento poderoso*”, ancorada por “*Para que servem as escolas?*”, “*Sobre os poderes do conhecimento poderoso*”, “*Superando a crise da Teoria do Currículo*”, “*A promessa e o pathos do conhecimento especializado*”, quatro artigos vigorosos na discussão sobre o currículo educacional. Por último, a quarta seção, os autores discutem “*Universidades, profissões e conhecimentos especializados*” com quatro artigos: “*O corpo do conhecimento*”, “*Disciplinas, habilidades e as universidades*”, “*Cada imagem conta uma história: o acesso epistemológico e o conhecimento*”, “*Rumo a sociologia do conhecimento profissional*”.

Trata-se de uma contribuição específica para a sociologia da educação e para o desenvolvimento e alargamento da vertente que resgata os primórdios da Sociologia (desde Emile Durkheim²), a intérpretes contemporâneos, como Basil Bernstein³. Os capítulos não aparecem na cronologia em que foram escritos, e representam mudanças no próprio pensamento de Muller e Young no desenvolvimento de seus trabalhos científicos. Além disso, em muitos casos, os autores nos revelam que seus textos foram escritos como intervenções específicas em debates políticos na Inglaterra e África do Sul. No artigo *Verdade e veracidade na sociologia do conheci*

¹ Professor de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ(2006). Bacharel em Ciências Sociais pela UFRJ (2015). Licenciado em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí/UFPI (1997). Email: campeloalexandre@yahoo.com.br

² DURKHEIM, Emile. *Education and Sociology*. New York: Free Press, 1956. – *The Division of Labour in Society*. New York: Free Press, 1964.

³ BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*. Vol. 1, London: Routledge and Kegan Paul, 1971. – *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis, 1996.

mento educacional, os autores partem do livro de Bernard Williams⁴, *Verdade e veracidade*. Aqui, identificam o compromisso com a veracidade como uma tendência central no pensamento social corrente, que pode ser rastreada até o Iluminismo e agora se estende da filosofia às ciências humanas à compreensão histórica, das ciências sociais e até mesmo às interpretações das descobertas e pesquisas em ciências naturais. Williams descreve essa tendência como uma ânsia de ver através das aparências em estruturas reais e os motivos que estão por trás deles. No entanto, vê esse compromisso com a veracidade de forma dialética, acompanhado pelo ceticismo não menos difundido acerca da própria verdade, se é que existe tal coisa [a verdade], refletem Young & Muller.

Com o debate estabelecido a partir das ideias de Williams e as concepções clássicas que envolvem este debate, Young & Muller (2016, p. 13) apregoam que não há “intenção de rejeitar na nova sociologia o compromisso com ‘a verdade’ na educação, mas sua tentativa de ir mais fundo e explorar as ligações entre a organização curricular e a ampla distribuição de energia”. Eles lembram aos educadores que o currículo e o conhecimento em si não são dados externos, mas produtos das atividades humanas históricas. Seria uma tolice negar que muitos dos que trabalham na sociologia do currículo, no momento identificados por Williams, deixam prevalecer o ceticismo sobre a verdade e o conhecimento em si. Isso levou muitos a questionarem a ideia de que um currículo comprometido com a ideia de verdade poderia verdadeiramente ser o objetivo da sociologia do conhecimento educacional. Como consequência, “a nova sociologia da educação que começou, nos termos de Williams, com um compromisso radical com a veracidade, minou o seu próprio projeto pela sua rejeição a qualquer ideia da própria verdade” (YOUNG & MULLER, 2016, p. 13).

Estabelecidos através da tensão entre ser verdadeiro e a ideia da verdade, identificada por Bernard Williams, a discussão que se segue comportou quatro passos na sua construção, encontrando uma base adequada para a sociologia do conhecimento nos estudos educacionais. Em primeiro lugar, documentou as fraquezas da posição construtivista surgida na década 70, e que, com poucas mudanças, ainda estão conosco hoje. Em grande parte, mas não sem contestação, é possível verificar tal posição no pensamento de Weiss, McCarthy, Dimitriadis⁵ e Young⁶, já na primeira década do século XXI. Para documentar as fraquezas da posição construtivista, os autores utilizaram paralelos entre o diagnóstico das debilidades do pragmatismo e os problemas que o construtivismo social dos anos 70 deram origem. O segundo passo foi estender a discussão durkheimiana e estabelecer suas duas ideias fundamentais para a sociologia do conhecimento. Essas ideias fundamentais acusam que a sociabilidade do conhecimento não prejudica a sua objetividade e a possibilidade da verdade, mas é a condição para ela. Apresentam, também, que Durkheim percebe como papel fundamental de sua discussão a questão da diferenciação entre o sagrado e o profano⁷. Tal diferenciação carrega as origens do pensamento especulativo e o crescimento do conhecimento. Apesar dessas perspectivas, Durkheim estava mais preocupado com as condições de possibilidade do conhecimento - a questão kantiana, expressa em termos sociológicos - do que o desenvolvimento do próprio conhecimento.

Além das pontuações anteriores, os autores se voltam para o trabalho de Durkheim a partir de Basil Bernstein, com sua análise extremamente original das estruturas de conhecimento e sua variação. “Bernstein leva os *insights* de Durkheim mais longe do que qualquer outra pessoa. No entanto, ele está, como Durkheim, preso no pressuposto de que a física representa o modelo para todo o crescimento do conhecimento” (YOUNG

& MULLER, 2016, p. 32). É preciso lembrar ainda do uso feito pelos autores do filósofo alemão, Ernest Cassirer⁸. Segundo eles, Cassirer não classifica diferentes estruturas de conhecimento, mas classifica diferentes tipos de objetividade, de acordo com a relação que os conceitos de forma de conhecimento têm em relação ao seu objeto. Young & Muller argumentam que Cassirer nos leva mais longe do que Bernstein ao teorizar sobre a fonte da progressão do conhecimento – *objetificação* – em termos de duas formas diferentes de subsunção. Para colocar isso em termos mais simples: enquanto Bernstein, apesar de seus próprios esforços, deixou-nos com uma conta insatisfatória de progressão do conhecimento para a sociologia, como uma espécie de expansão lateral, de novas linguagens, Cassirer explica as perspectivas diferenciais para o crescimento do conhecimento em sociologia em termos da expressividade do seu domínio de objeto. Finalizam o capítulo concluindo que

É o mundo, além da besteira que é, o que vale a pena explorar. Além disso, é (ou deveria ser) o mundo que a educação está em causa. A natureza da palavra, e as condições em que ele molda o currículo, define o projeto da sociologia do conhecimento educacional (YOUNG & MULLER, 2016, p. 33).

Na segunda seção, “*Conhecimento e currículo futuros*”, no capítulo três, *Educação, a globalização e a ‘voz do conhecimento’*, escrito por Michael Young, encontramos uma contribuição do autor para uma série de seminários realizados no Conselho de Investigação Econômica e Social (ESRC), da Universidade de Bath, sobre o conhecimento na economia e na Educação. Young⁹ se baseia na tradição teórica da sociologia do conhecimento de Durkheim com Bernstein e leva adiante o argumento de que os princípios de um currículo, baseados no conhecimento, têm que ser respaldados por uma concepção de conhecimento que, primeiramente, trate como emergente o contexto da sua produção e, paralelamente,

situe-se nas condições para a produção de novos conhecimentos.

O ponto de partida é o esvaziamento do conceito de conhecimento nos debates cada vez mais globalizados sobre educação e economia do conhecimento. Os autores exploram algumas das implicações dessa tendência na política educacional contemporânea. Argumenta-se que a ideia da diferenciação estruturada do conhecimento é fundamental para uma conceitualização mais adequada de seu papel na educação. O capítulo, focado principalmente na diferenciação do conhecimento escolar e não-escolar, discute analiticamente algumas das dimensões desta diferenciação e seu significado educacional. Tornando este processo explícito, o autor nos alerta que é tarefa de uma sociologia realista do conhecimento, em relação ao currículo, que dá à política educacional e ao conhecimento um destino não esvaziado de suas verdadeiras funções. Com o intuito de fornecer a diferenciação da estrutura do conhecimento, os dois capítulos seguintes, da segunda seção, constituem-se explorando esta condição. “*Futuros educacionais alternativos para uma sociedade do conhecimento*” foi, inicialmente, escrito por Michael Young como um discurso na Conferência Europeia sobre Investigação em Educação (ECER) em 2009. Ele se concentra em três tendências da política educativa europeia, as quais expressam o amplo tema do “*genericismo*”. Examina como isso se manifesta nos quadros nacionais de qualificação, nas políticas baseadas na ideia de resultados de aprendizagem e na suposição de que a velocidade de crescimento do conhecimento implica um currículo, que pode contar com competências genéricas e subestimar a importância do conteúdo disciplinar especialista e conceitual.

O autor reconhece a diferenciação do conhecimento nos mais diversos de seus domínios, bem como entre o currículo e a experiência,

⁸ CASSIRER, Ernest. *The Problem of Knowledge: Philosophy, Science, and History since Hegel*. New Haven: Yale University Press, 1969. – *The Logic of the Cultural Sciences: Five Studies*. New Haven: Yale University Press, 2000. – Newton and Leibniz. *The Philosophical Review* 52 (4), pp. 366 – 391, 1943.

⁹ YOUNG, Michael. *Bringing Knowledge Back In: from Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge, 2007. – Structure and activity in Durkheim and Vygotsky’s social theories of knowledge. *Critical Studies in Education*, pp. 43 – 53, 2007. *Knowledge Matters*. In.: L. Yattes and M. Grumet (eds.), *Curriculum in Today’s World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics*. World Yearbook of Education. New York: Routledge, 2011.

⁴ WILLIAMS, Bernard. *Truth and Thuthfulness: an Essay in Genealogy*. Princeton: Princeton University Press, 2002.

⁵ WEISS, L. MCCARTHY, C. & DIMITRIADES, G.(Org.). *Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education: Revisiting the Work of Michael Apple*. London: Routledge, 2006.

⁶ YOUNG, Michael. Review of Weiss et al. In.: *Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education: Revisiting the Work of Michael Apple*. London: Routledge, pp. 306 – 308, 2006.

⁷ DURKEHIM, Émile. *The Elementary Forms of Religious Life*. New York: The Free Press, 1995.

como princípio educativo básico. O que implica que os conceitos, habilidades e conteúdos são todos importantes e devem ser estipulados em qualquer currículo. Como este princípio é aplicado? Segundo os autores, isso depende dos efeitos de programas específicos e da experiência prévia dos alunos. A falha em reconhecer este princípio de diferenciação levaria a uma desaceleração de qualquer progresso que tem sido feito até agora, no sentido de equalizar o acesso epistemológico. Isto tem implicações tanto para a justiça social quanto para a possibilidade de uma economia baseada no conhecimento do futuro¹⁰.

Os “cenários educacionais para o futuro: lições de sociologia do conhecimento” (quinto capítulo) derivam da parceria com o projeto “Beyond Current Horizons” liderado por Carey Jewitt. A análise é desenvolvida considerando exemplos do conceito de ‘over-socialized’, discutido no capítulo quatro desta seção e chamado de segundo cenário. Segue-se a análise das características estáticas e elitistas do modelo curricular, que procurou substituir o chamado primeiro cenário. O capítulo termina com um esboço preliminar de um terceiro cenário, ou como diz Young: um possível futuro. Assim, o artigo enquadra suas previsões para o futuro da educação em termos de três cenários e sobre a base de uma teoria realista social do conhecimento. De certo modo percebemos que esses futuros são tipos ideais, em vez de descrições de previsão e julgamentos a partir das concepções weberianas, em termos de como eles (os cenários) são úteis na identificação das suas tendências e as possíveis consequências não intencionais das políticas atuais.

Por outro lado, os autores percebem que se tem falado pouco sobre que futuro é mais provável para os próximos 30 anos. Isto se dá tanto no nível de uma política, como de uma questão educacional ou cultural. Quando se pensa no político, pensa-se porque o político se relaciona com questões de poder, e, em contraposição, a realidade de que o currículo expressa inevitavelmente. A isto Michel Young chamará de *conhecimento dos poderosos*, que consubstancia

¹⁰ YOUNG, Michael. Curriculum theory and the problem of knowledge: a personal journey and an unfinished project. In.: L. Waks and El Short (eds). *Leaders in Curriculum Studies; Intellectual Self Portraits*, Rotterdam: Sens Publishers, 2009.

o primeiro cenário, e, para ele, já existente. No segundo cenário futuro, há a combinação neo-liberal dos mercados com a prestação de contas, juntamente com as hierarquias institucionais. São eles que continuam dominando a política educacional e mantendo sua hegemonia. Contudo, o neoliberalismo está sob desafio, o que leva Young a refletir que é difícil prever o impacto de tais alterações sobre a política educacional. Uma possibilidade vislumbrada é que um maior ceticismo, sobre as possibilidades de crescimento do setor terciário, pode levar a um ressurgimento de fabricação e uma maior valorização do conhecimento de base científica.

O penúltimo artigo, *Currículo e a questão do conhecimento: o legado de Michael Gove*, foi apresentado por Michael Young, inicialmente, em um simpósio na ECER no Porto, em setembro de 2014. Novamente, o texto é talhado a partir do modelo de “três cenários futuros”, que foram desenvolvidos nos capítulos quatro e cinco. Neste escrito, o autor se volta para as reformas do ex-governo de coalizão conservadora, que foi substituído por um governo conservador após as eleições gerais em maio de 2015. Enquanto, a partir de uma crítica do segundo modelo de futuro, percebe desenvolvimentos, que têm algumas semelhanças com o que foi defendido no capítulo quatro deste livro. As reformas, segundo Young, apresentam uma alternativa radicalmente diferente à que se baseia em uma tentativa de voltar a uma versão modernizada da primeira proposta de futuro (liberal). Embora tenha havido o fato de que as políticas de coalizão trouxeram a questão do conhecimento para o centro do currículo, da agenda política, o capítulo é crítico ao conceito retrógrado de conhecimento e da sua incapacidade para localizar conhecimentos, preocupações contemporâneas sobre as condições para a inovação e a produção de novos conhecimentos.

O sétimo capítulo, *O futuro de conhecimentos e competências em ciência e tecnologia de ensino superior*, que conclui a seção, foi escrito por Johan Muller em resposta a um convite para for-

necer um ponto de vista pessoal para um grupo de ciência e tecnologia do Ensino Superior. Este artigo estende o foco do sexto capítulo sobre futuros desenvolvimentos. Seu objetivo específico diz respeito às iniciativas de ensino e aprendizagem nas universidades, que são, muitas vezes, referidas como o desenvolvimento acadêmico na África do Sul. Como exemplo de um desenvolvimento futuro, aos moldes do segundo cenário, estas iniciativas não pretendem substituir o currículo de graduação existente, mas melhorar o acesso a ele, através de maior apoio a alunos desfavorecidos, que enfrentam problemas em se envolver com o conhecimento especializado dos currículos universitários tradicionais. A conclusão a que chega Muller é que há a necessidade de uma reespecificação do papel do desenvolvimento acadêmico, visto que as universidades precisam melhorar a progressão dos estudantes que não têm o conhecimento prévio dos quais os alunos do ensino superior tradicionais dependem.

A seção três, que trata da *Ideia de Conhecimento Poderoso*, é iniciada com um trabalho de Michael Young numa tentativa de responder à pergunta: “Para que servem as escolas?”. O texto é uma resposta a um documento sobre a posição do filósofo da educação, John White¹¹, que considerou que as construções curriculares devem começar com os objetivos da educação, em vez de iniciarem com o conhecimento. O argumento central é que uma noção dinâmica do conhecimento, apoiada pela distinção fundamental entre “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”, deve ser o ponto de partida para considerar os efeitos das escolas.

Young pontua que as famílias têm papel central na reprodução das sociedades – incluindo suas possibilidades de inovações e mudanças. Junto a elas, seguindo a tradição durkheimiana, as escolas somam a este processo na socialização secundária e a continuidade dos processos sociais.

¹¹ WHITE, John. What schools are for and why?. Impact Paper, Philosophy of Education Society of Great Britain, 2007.

¹² ALTHUSSER, Louis. *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press, 1971.

¹³ BOWLES, S. & GINTIS, H. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.

¹⁴ WILLIS, P. *Learning to Labour*. England: Saxon House, 1977.

¹⁵ BOURDIEU, Pierre. *Reproduction in Education. Society and Culture*. London: Sage, 1977.

¹⁶ FOUCAULT, Michel. *Discipline and Punish*. London: Allen Lane, 1977.

¹⁷ YOUNG, Michael. National Vocational Qualifications in the United Kingdom; their origins and legacy. *Journal of Education and Work*, 24 (3-4), pp. 259 – 282, 2011.

Ao considerar a resposta de John White, Young discorda ao argumentar que não há contradição entre ideias de democracia e justiça social, bem como com a ideia de que as escolas devem promover a superação da reprodução pela aquisição dos conhecimentos, que potencialmente podem forjar habilidades e competências de forma mais democrática. Young avalia, ainda, que as visões negativas de escolaridade, provenientes de pesquisadores ditos “críticos”, entre eles Althusser¹², Bowles & Gintis¹³, P. Willis¹⁴, P. Bourdieu¹⁵, disseminaram, nos anos 80 e 90, ideias que, em sua grande maioria, também não apontavam possibilidades de superação, nem como deveriam ser as escolas em sociedades socialistas, não patriarcais e não-racistas. Young argumenta que no final de 80 e início de 90 surgiram as influências de ideias pós-modernistas e pós-estruturalistas – as críticas à escolaridade mudaram, mais em estilo do que em substância e, muitas delas, foram baseadas no trabalho de Michel Foucault¹⁶. Entretanto, mesmo com todas as críticas realizadas, a ideia que toma corpo, vaticina Young, é a tentativa de adequar os resultados das escolas às necessidades da economia, numa espécie de vocacionalismo em massa¹⁷. Transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos num quasimercado), no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos – as escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que devem se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue.

Young, como mostramos, toma John White como o portador de respostas iniciais a sua pergunta e, por esta razão, observará, detidamente, as colocações de White, considerando, por exemplo, que ele não valoriza a ideia de que as disciplinas podem definir os propósitos das escolas; argumenta que o currículo baseado nas matérias foi um dispositivo de classe média planejado pelos puritanos do século XVIII para promover

seus interesses, logo, é inconcebível que um currículo com tais origens pudesse ser a base das escolas para todos no século XXI. White não teria dedicado necessária atenção à razão de os pais, às vezes com grande sacrifício, especialmente em países em desenvolvimento, têm historicamente tentado manter seus filhos na escola cada vez por mais tempo. Também não nos diz o que os pais esperam como resultado para esses sacrifícios, apesar de perguntarem: “*Para que servem as escolas?*”.

As passagens demonstradas por Young, deixam-nos o quadro que desenha a vigilância em Foucault, a empregabilidade para o New Labour e a felicidade e o bem-estar para John White. Tais leituras levaram Young à reflexão de que, no momento atual, a ideia de educação como transmissão de conhecimento, em diferentes e específicas áreas vem sendo duramente criticada, no entanto, falta nessas críticas, segundo Young, um ponto crucial: Por quê? Tal falta acaba engessando no sistema educacional o modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem, implícito na metáfora da transmissão e sua relação com uma visão bastante conservadora da educação e dos propósitos das escolas. Ao mesmo tempo, nessas críticas, esquece-se que a ideia de escolaridade como *transmissão de conhecimento* dá à palavra transmissão um significado bem diferente e pressupõe explicitamente o envolvimento ativo do aprendiz no processo de aquisição do conhecimento. É a partir dessas inquietações que Young dá sua primeira resposta à pergunta, *Para que servem as escolas?*

Elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho (YOUNG, 2016, p. 109).

Dessa afirmação implica a distinção de dois conhecimentos, a saber: **o conhecimento dos poderosos** e **o conhecimento poderoso**. O primeiro definido por quem detém o conhecimento. O segundo é o “conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola” (YOUNG, 2016, p. 111). Debater a respeito destes conhecimentos revela ao leitor a possibilidade de perceber as tensões

entre demandas políticas e realidades educativas, esta, assegura Young (2016, p. 114), “é uma das maiores questões educativas dos nossos tempos”.

O nono capítulo, “*Sobre os poderes do Conhecimento Poderoso*”, de autoria conjunta com Johan Muller, responde a várias críticas ao surgimento da noção de conhecimento poderoso e lhe empresta maior substância sociológica. O artigo começa derivando recursos de três teóricos clássicos muito importantes: Durkheim, Vygotsky e Bernstein. Young e Muller, ao tempo em que consideram, empreendem, também, a refutação da crítica acerca do fato de que o conhecimento poderoso é modelador e só se aplica às ciências naturais e a tecnologia. Os autores começam a enfrentar os dilemas de especialização e suas implicações para a justiça social e retornam às preocupações sobre a objetividade das ciências naturais e sociais levantadas pela primeira vez no capítulo dois da primeira seção. O capítulo termina explorando significados diferentes de “poder” em relação ao conhecimento e suas implicações para o currículo.

“*Superando a crise da teoria do currículo*” foi inicialmente apresentado por Michael Young no Brasil, na Associação Brasileira de Estudos Curriculares, em 2012, e foi uma resposta à preocupação de que a teoria do currículo tinha perdido contato com o seu objeto de investigação. O capítulo começa por apresentar um breve histórico do desenvolvimento da teoria do currículo e uma resposta à crítica feita por Michael Apple e outros, principalmente americanos, acerca da abordagem curricular baseada no conhecimento. Ele argumenta que sua crítica à ideia do currículo como instrução, teoria do currículo, e a tradição pedagógica crítica associada a ele, perdeu de vista o currículo como uma fonte primária de acesso à abordagem baseada no conhecimento, e reflete sobre a prática, problemas políticos e epistemológicos que essa abordagem pode levar.

O capítulo final desta seção (onze), “*A promessa e o pathos do conhecimento especializado*”, foi escrito por Johan Muller para a inauguração da Associação de Pesquisa Educacional Sul Africana, em 2013. O documento responde a uma crítica, principalmente política, da ideia de *co-*

nhecimento poderoso. Revisita a fonte de conhecimento especializado no pensamento moral e religioso, uma ligação que parece perder-se na secularização do conhecimento nos séculos XIX e XX. Conclui com uma reflexão sobre os lados negativo e positivo do conhecimento especializado, nos moldes de Derrida, e especula que ele, o conhecimento especializado, pode ser apenas um núcleo moral – embora secularizado – que ainda subsiste na forma submersa acerca de preocupações seculares sobre igualdade e justiça social, quando o que está em questão é a distribuição dos bens educacionais.

A quarta seção se dedica ao ensino superior e à estrutura de conhecimento. Como disseram os autores, corre-se o risco de tornar-se “simplesmente uma maior ou menor pilha de proposições, como na imagem positivista clássica de Nagel¹⁸ (1982)” (YOUNG & MULLER, 2016, p. 9). Os autores colocam-se a tarefa de compreender a complexidade do conhecimento profissional especializado, ao tempo que tentam criar uma representação coerente de uma forma de currículo. Seguindo os passos de Gilbert Ryle¹⁹ e, mais recentemente, Christopher Winch²⁰, os capítulos, nesta seção, procuram investigar os vários tipos de conhecimento especializado, que se constituem a partir da experiência profissional. Tal perspectiva os permite chegar a um acordo com as várias formas de conhecimento inferencial e prático, que sustentam a infraestrutura de julgamento profissional. Estes conhecimentos, também, devem ser entendidos como domínios epistemológicos com propriedades de ascensão epistêmica. Em outras palavras, fornece os requisitos para o sequenciamento e progressão estipulado no currículo, que não implica na especialização de todas as formas de conhecimento processual, mas indubitavelmente de algumas delas.

¹⁸ NAGEL, E. *The Structure of Science: Problems in the Logic of Scientific Explanation*. London: Routledge and Kegan Paul, 1961.

¹⁹ RYLE, Gilbert. *Knowing how and knowing that: The presidential address*. *Proceedings of the Aristotelian Society*, nº 46, pp. 212 – 225, 1945.

²⁰ WINCH, Christopher. *Ryle on knowing how and the possibility of vocational education*. *Journal of Applied Philosophy*, nº 26(1), pp. 88 – 101, 2009.

²¹ PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Tradução: Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2005.

²² BRANDOM, Robert. *Articulating Reasons: An Introduction to Inferentialism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.

“*O corpo do conhecimento*” abre esta seção, escrito por Johan Muller, para o 7º Simpósio Basil Bernstein. O trabalho representa uma tentativa de combater o que vem se pregando como capacidades de falar, que se refere à estratégia de categorizar o currículo em termos de o que os alunos são capazes de fazer e não o que eles devem saber, talvez muito semelhante “ao aprender a aprender” de Phillip Perrenoud²¹. O autor pergunta-se: o que os estudantes de TI devem saber quando eles podem fazer algo habilmente? Depois de um breve exame do saber que, do saber como, distinção de Ryle e o “inferencialismo” de Robert Brandon²², o capítulo retorna à análise das teses de Bernstein e encontra o seu conceito de “gramaticalidade”, útil para pensar sobre o conhecimento e como ele se vincula à teoria geral para casos particulares. Seu término é marcado por uma reflexão sobre a relação da base social profissional e sua robustez como uma profissão.

O décimo terceiro capítulo, “*Disciplinas, habilidades e as universidades*”, tem participação de Paul Ashwin (coautor). Ashwin também não deixa escapar a questão da *capacidade de falar* no ensino superior, além de preocupar-se com os desafios colocados pelos modos tradicionais de pesquisa. Os modos tradicionais têm produzido desafios *dantescos* para as universidades, revelam os autores. Eles percebem que as universidades tendem a fornecer conhecimentos que cada vez mais respondam aos apelos do mundo, para mostrar que são relevantes suas preocupações diárias. Ao analisar como disciplinas surgiram na universidade medieval, consideram uma ameaça avassaladora o modo que, contemporaneamente, concebemos a construção do conhecimento especializado e a própria noção de conhecimento especializado na qual as Instituições de Ensino Superior repousam na contemporaneidade.

O penúltimo capítulo, “*Cada imagem conta uma história: o acesso epistemológico e o conhecimento*”, escrito por Johan Muller em resposta a um convite de educadores na África do Sul, aborda a questão do conhecimento no ensino superior a partir da noção de “acesso epistemológico”, que é cada vez mais usado por aqueles que planejam a educação para investigar o que exatamente o acesso à universidade permite. O trabalho questiona se “o acesso epistemológico” pertence a uma “visão baseada no conhecimento”, como base prática, e conclui, que na melhor das hipóteses, ele pertence a uma ideia ampliada do conhecimento experiente, que une as formas de conhecimento proposicional e prático em uma composta noção de especialização ou conhecimento especializado profissional, tentando, assim, conjugar a noção composta de especialização, ou conhecimento profissional especializado, como as melhores características de uma “base prática” e uma visão “baseada no conhecimento”, uma estratégia que remonta à estratégia discutida na segunda seção do livro, ou seja, a tentativa de combinar os pontos fortes do primeiro cenário com o segundo, para que esta fusão resulte num terceiro cenário futuro.

O capítulo final, da seção e do livro, “*Rumo à sociologia do conhecimento profissional*”, escrito por Young e Muller, continua as reflexões acerca das principais características do conhecimento profissional, tentando extrapolar e transcender a polarização entre uma visão “baseada na prática”, representada no livro por Donald Schön²³, e aquela representada pela ótica tradicional “baseada no conhecimento”, derivada da concepção de Basil Bernstein. Há uma ampliação dos termos do debate, focalizando no estudo sociológico tradicional de profissões, nas questões sociais e culturais. Seu final é muito semelhante ao capítulo anterior, pois os autores comungam a ideia de que os corpos de conhecimentos profissionais são permeados de diferentes formas de conhecimento especializado, juntamente com a sua relação com o seu campo de prática em que a experiência deve operar. Isso retorna às preocupações para a esfera de ação efetiva e inteligente ou prática experiente, a fim de desdobrar o conhecimento do mundo prático. Instigante, o livro exige uma leitura atenta. Indubitavelmente,

os ganhos de uma análise acurada serão vastos e proveitosos. As impressões expressas ao longo do texto, mais do que conclusões, convidam ao debate e almejam suscitar a continuidade e o aprofundamento da análise do currículo na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press, 1971.

BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*. Vol. 1, London: Routledge and Kegan Paul, 1971. – *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis, 1996.

BRANDON, Robert. *Articulating Reasons: An Introduction to Inferentialism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Reproduction in Education*. Society and Culture. London: Sage, 1977.

BOWLES, S. & GINTIS, H. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.

CASSIRER, Ernest. *The Problem of Knowledge: Philosophy, Science, and History since Hegel*. New Haven: Yale University Press, 1969. – *The Logic of the Cultural Sciences: Five Studies*. New Haven: Yale University Press, 2000. – *Newton and Leibniz*. *The Philosophical Review* 52 (4), pp. 366 – 391, 1943.

DURKHEIM, Emille. *Education and Sociology*. New York: Free Press, 1956. – *The Division of Labour in Society*. New York: Free Press, 1964.

DURKEHIM, Émille. *The Elementary Forms of Religious Life*. New York: The Free Press, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Discipline and Punish*. London: Allen Lane, 1977.

NAGEL, E. *The Structure of Science: Problems in the Logic of Scientific Explanation*. London: Routledge and Kegan Paul, 1961.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Tradução: Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2005.

RYLE, Gilbert. *Knowing how and knowing that: The presidential address*. Proceedings of the Aristotelian Society, nº 46, pp. 212 – 225, 1945.

SCHÖN, Donald. *The Reflective Practitioner: how Professionals Think in Action*. London: Temple Smith, 1983.

WEISS, L. MCCARTHY, C. & DIMITRIADES, G.(Org.). *Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education: Revisiting the Work of Michael Apple*. London: Routledge, 2006.

WHITE, John. *What schools are for and why?*. Impact Paper, Philosophy of Education Society of Great Britain, 2007.

WILLIAMS, Bernard. *Truth and Thuthfulness: an Essay in Genealogy*. Princeton: Princeton University Press, 2002.

WILLIS, P. *Learning to Labour*. England: Saxon House, 1977.

WINCH, Christopher. *Ryle on knowing how and the possibility of vocational education*. *Journal of Applied Philosophy*, nº 26(1), pp. 88 – 101, 2009.

YOUNG, Michael. *National Vocational Qualifications in the United Kingdom; their origins and legacy*. *Journal of Education and Work*, 24 (3 – 4), pp. 259 – 282, 2011.

YOUNG, Michael. *Review of Weiss et al.* In.: *Ideology, Curriculum and the New Sociology of Education: Revisiting the Work of Michael Apple*. London: Routledge, pp. 306 – 308, 2006.

YOUNG, Michael. *Bringing Knowledge Back In: from Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge, 2007. – *Structure and activity in Durkheim and Vygotsky's social theories of knowledge*. *Critical Studies in Education*, pp. 43 – 53, 2007.

Knowledge Matters. In.: L. Yattes and M. Grumet (eds.), *Curriculum in Today's World: Configuring Knowledge, Identities, Work and Politics*. World Yearbook of Education. New York: Routledge, 2011.

YOUNG, Michael. *Curriculum theory and the problem of knowledge: a personal journey and an unfinished project*. In.: L. Waks and El Short (eds). *Leaders in Curriculum Studies; Intellectual Self Portraits*, Rotterdam: Sens Publishers, 2009.

ETNOMETODOLOGIA E ANÁLISE DA CONVERSA

Livro: WATSON, R.; GASTALDO, E. Etnometodologia e Análise da Conversa. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes / PUC-Rio, 2015.

Fábio Ferraz de Almeida¹

O que é a etnometodologia? Uma seita esotérica de apelo limitado a seus seguidores, que ignora fatores institucionais e a centralidade do poder na produção das interações sociais, e que tem por objetivo reconstruir um mapa cognitivo da mente das pessoas, diria Coser (1975). E a análise da conversa? Nada mais do que uma sociologia subjetivista concebida por e para hippies do sul da Califórnia, segundo Gellner (1975). Desde o início da década de 1970, talvez nenhuma outra abordagem nas ciências sociais tenha sido alvo de tantas críticas quanto a etnometodologia (EM) e a análise da conversa (AC); parte delas, como as duas acima, no entanto, fruto de incompreensões e leituras descaracterizadas desses dois projetos. Mas o que afinal são a EM e a AC? O que essas abordagens têm em comum e o que as distinguem das sociologias ortodoxas?

Em *Etnometodologia e Análise da Conversa* (2015), Rod Watson e Edison Gastaldo respondem a esses e a outros questionamentos, apresentando ao leitor uma introdução genuinamente etnometodológica, sem solecismos analíticos ou conceituais. O livro é estruturado basicamente em quatro capítulos, do mais geral ao mais específico. No primeiro deles, os autores apresentam a EM – o estudo dos métodos usados pelas pessoas comuns da sociedade para dar sentido às coisas do mundo (p. 13) –, suas origens intelectuais e algumas de suas premissas teóricas, enfatizando sobretudo seu caráter *anti-cognitivista* (p. 21) e radicalmente *praxiológico* em relação ao problema da ordem (p. 20).

Ao apresentar em mais detalhes o ponto de vista conceitual da EM, os autores, no segundo capítulo, estabelecem um contraste entre esta abordagem e as sociologias de análise formal. Segundo eles, qualquer tentativa de usar a EM em conjunto com algum outro tipo de análise formal

seria frustrada em razão do caráter *não-irônico* e fundamentalmente *contextual* daquela. Enquanto as análises formais funcionariam a partir de uma oposição entre o cientista social e as pessoas comuns, num modelo em que as estas são vistas como *idiotas* ou *imbecis* culturais, a EM estaria fundamentada na premissa de que o ator social é um agente que emprega métodos de produção de sentido, i.e. *etnométodos*, que referem-se a seu saber cultural e procedimental (pp. 29-30). Ademais, a EM operaria sempre com referência a um contexto local no qual as ações e práticas sociais são produzidas. Ao adotar essa postura radicalmente contextual – ou *indexical*, para usar o termo ao qual Garfinkel faz referência –, a EM faz uma crítica incisiva às sociologias tradicionais, as quais funcionariam a partir da substituição de expressões indexicais por expressões objetivas, i.e. proposições que seriam verdadeiras independente do contexto (pp. 34-39). A importância da referência ao contexto é ainda fundamental para explicar a rejeição do *método documentário de interpretação* (MDI) e a adoção do modelo da *gestalt contextual* (pp. 40-42) por parte de Garfinkel após a publicação do clássico *Studies in Ethnomethodology* (GARFINKEL, 1967). Essa mudança é extremamente significativa porquanto vários pesquisadores que de alguma forma estudam ou utilizam a EM, continuam fazendo alusão ao MDI como o método de produção de sentido por excelência, o que foi descartado por Garfinkel, que passou a considerá-lo demasiadamente genérico, tratando-se, portanto, de uma concessão às análises formais.

O terceiro capítulo do livro é centrado nos *estudos etnometodológicos do trabalho* (GARFINKEL, 1986), possivelmente o campo mais proeminente da abordagem nos dias atuais, ao lado da AC. Tendo trabalhado em parceria com diversos laboratórios de tecnologia e informação

¹ Doutorando na Loughborough University, Reino Unido, no Departamento de Ciências Sociais. Bolsista Capes, processo n. 0667-14-5

de grandes empresas como Xerox e Microsoft no Reino Unido e sendo pesquisador associado na Telecom ParisTech em França, Rod Watson é um dos expoentes internacionais nessa área, o que garante ao leitor inúmeras referências interessantes e pouco conhecidas do público brasileiro interessado na etnometodologia ou nas sociologias do trabalho e das profissões. Os autores iniciam o capítulo contrastando as abordagens sociológicas tradicionais sobre trabalho com a etnometodologia, dando ênfase particular ao lugar central ocupado pela *linguagem* e pela perspectiva dos próprios *membros* nesta última (pp. 45-48). Em seguida, apresentam a crítica garfinkeliana às sociologias ortodoxas, sobretudo aos estudos de sociologia da ciência, que segundo ele, negligenciam os detalhes identificáveis da organização social das práticas dos cientistas, ou seja, perdem de vista o fazer ciência (pp. 51-52). O capítulo trata ainda de um essencial, porém controverso conceito etnometodológico: a *exigência singular de adequação*, que determina que o pesquisador só conseguirá descrever as práticas que observa caso possua o domínio do *conhecimento-epistêmico-em-ação* (p. 62). Os autores citam os casos de Stacy Burns, orientanda de Garfinkel que cursou Direito a fim de analisar o ensino e a prática jurídica, e de Christian Greiffenhagen, cuja formação em Matemática e Ciências da Computação possibilitou o estudo da atividade profissional da pesquisa em matemática. Essa exigência, embora bastante custosa, permitiria a criação de disciplinas híbridas como 'Direito-Etnometodologia' ou 'Matemática-Etnometodologia'. Talvez a única debilidade do capítulo seja a falta de referências aos trabalhos etnográficos na sociologia e na antropologia. Embora façam uma crítica a esses trabalhos de forma geral, os autores poderiam ter especificado os seus alvos e no que eles diferem das etnografias etnometodológicas. Para além da etnometodologia, existe uma extensa e rica literatura problematizando o método etnográfico (CLIFFORD, 1998; EMERSON; FRETZ; SHAW, 2011; FAVRET-SAADA, 2005; GEERTZ, 1989), e que poderia ser usada para enriquecer o polêmico debate levantado pelos autores a respeito da *exigência singular de adequação*.

O quarto e último capítulo é destinado à AC, uma abordagem profundamente influencia-

da pela EM em seus primórdios, mas que vem gradativamente perdendo tal afinidade. Apesar desse quadro problemático, Watson e Gastaldo destacam os aspectos etnometodológicos da AC, a começar por sua definição. Para eles, a AC é uma abordagem de pesquisa preocupada em estudar os *etnométodos* empregados pelas pessoas comuns enquanto conversam, ou seja, a AC, ao contrário do que habitualmente é colocado, não é um método de análise, mas um tópico em si, já que examina como os membros analisam as suas próprias interações (p. 65). Eles enfatizam ainda a mentalidade analítica da AC; uma abordagem radicalmente *naturalística*, que rejeita técnicas experimentalistas, exemplos inventados e convenientes e metáforas – esta última, uma crítica direta à sociologia interacionista de Erving Goffman -, e que enxerga a *linguagem como ação* (pp. 66-67). Como o fazem em todos os demais capítulos, os autores contrapõem essa mentalidade à da sociologia tradicional, para a qual a linguagem seria apenas um veículo por meio do qual se expressariam tópicos verdadeiramente relevantes para a investigação sociológica, e.g. estratificação, poder, desvio, etc. Embora também aborde o surgimento da AC e descreva brevemente alguns de seus principais conceitos, um dos diferenciais do livro é sem dúvida a seção em que os autores apontam para os componentes etnometodológicos da AC (pp. 77-82), o que pode ser lido como uma crítica sutil a diversos trabalhos que enxergam esta como um método ou um conjunto de técnicas e não como um tópico em si mesmo, e que, portanto, desconhecem ou desconsideram a influência que as ideias de Garfinkel exerceram sob Harvey Sacks, criador da AC (GARFINKEL; SACKS, 1970; SACKS, 1992). Watson e Gastaldo destacam que o principal mérito da AC talvez tenha sido levar adiante o projeto da EM quanto ao estudo da *intersubjetividade-em-ação*, da *indexicalidade* e da *reflexividade* - esta última em especial na investigação das *formulações*. Os autores então, concluem o capítulo apresentando o estudo da análise de categorizações de pertencimento (ACP), também criada por Sacks (pp. 97-107). Ao inserirem esta abordagem no capítulo dedicado à AC, os autores evidenciam uma posição intelectual na qual a AC seria mais ampla do que *análise sequencial* inaugurada e sistematizada por Sacks,

Schegloff e Jefferson (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) e hoje amplamente difundida no cenário acadêmico, sobretudo na Linguística e na Psicologia Social, além da própria Sociologia. Segundo Watson e Gastaldo, a ACP surgiu sob a influência de trabalhos etnográficos da antropologia que focalizavam as práticas sociais e linguagem sem tratar os membros como *idiotas culturais* (p. 97). Coube a Sacks então eliminar os aspectos cognitivos desses trabalhos ao tratar a categorização como uma prática conversacional; daí, portanto porque não se deveria confundir os estudos tradicionais das ciências sociais sobre identidade e categorias com os de análise de categorização de pertencimento (STOKOE, 2012; WATSON, 1997, 2015). Os autores encerram o capítulo sustentando a integração entre a EM, a AC – em sua vertente sequencial – e a ACP; para eles: “Se realmente quisermos ver a “ordem por toda parte” em uma conversa, precisamos levar em conta os fenômenos de categorização, senão pelo menos parte do fenômeno se perderá, como os elementos normativos da conversação.” (p. 105). E completam: “De certo modo a sequência fornece o (ou um) contexto para a categorização, e a categorização, um contexto para a sequência em qualquer sistema interacional organizado por turnos.” (p. 107).

A influência de Wittgenstein sob os autores fica evidente na conclusão, organizada como nas *Investigações Filosóficas* (WITTGENSTEIN, 2005). Nessa parte, Watson e Gastaldo apontam para a multiplicidade da EM; seria mais preciso falar em etnometodologias, no plural (p. 108). Mas o que todas essas abordagens teriam em comum? Segundo eles, os pontos de convergência seriam: a) a preocupação com as *práticas cotidianas* e com os *padrões situados de produção de sentido*; b) o *antiteoreticismo*; c) a recusa de qualquer traço de *ironia metodológica*; e c) a atitude fundamentalmente *anticognitivista*. Aliada a essa multiplicidade, os autores enfatizam a constante transformação e adaptação dessas etnometodologias: “a cada vez que um(a) analista etnometodólogo(a) percebe e analisa uma nova situação, ele(a) deve adaptar sua abordagem à Gestalt específica, aos métodos distintos que caracterizam a situação e às ações dos membros para produzi-lo. Assim, a cada vez que uma si-

tuação é analiticamente apreendida, a Etnometodologia é readaptada, refeita, ou mesmo renascida.” (p. 113).

Embora finalizem o livro destacando a existência de diversas maneiras de se fazer EM, os próprios autores parecem optar por uma EM que seja simultaneamente abrangente, pois englobaria também as análises sequenciais e de categorização, e excludente, já que seria completamente impermeável em relação às análises formais, sejam elas pertencentes à sociologia, à antropologia, ou ate mesmo à linguística. Em outras palavras, os autores assumem uma postura de reconciliação interna, desde que não haja nenhuma concessão externa.

O lançamento de *Etnometodologia e Análise da Conversa* coincide com um movimento de crescente interesse das ciências sociais e humanas brasileiras pelas abordagens etnometodológicas. Embora ainda marginais num contexto dominado pela sociologia política, – destaque para departamentos como os da USP e do IESP-UERJ, dentre diversos outros - tanto a EM quanto a AC têm gradualmente galgado espaço no cenário acadêmico nacional, o que pode ser evidenciado pelas seguintes iniciativas: a) a recente tradução de todos os capítulos dos *Studies in Ethnomethodology*, publicados separadamente em diferentes periódicos (GARFINKEL, 2009, 2010, 2011, 2013); b) a tradução do seminal artigo *On formal structures of practical actions* (GARFINKEL; SACKS, 2012); e c) a publicação de um dossiê em *Segurança Pública e Justiça Criminal* composto por uma série de artigos que, se não diretamente influenciados pela EM, ao menos tangenciam alguns dos tópicos de interesse etnometodológico (PAES; RIBEIRO, 2014). Se nas ciências sociais de maneira geral, e na sociologia em específico, o interesse pela EM ainda parece ser bastante incipiente, na sociolinguística, já há algum tempo, a AC ocupa um lugar minimamente relevante, fruto do esforço permanente de pesquisadores como Ana Cristina Ostermann e Paulo Gago, e seus respectivos grupos de pesquisa. Nesse contexto promissor, ainda que todas as iniciativas acima sejam extremamente relevantes, a publicação de *Etnometodologia e Análise da Conversa* apresenta-se imprescindível, pois preenche uma

lacuna no cenário da literatura das ciências sociais brasileiras em português, ocupada outrora apenas pela competente, mas já ultrapassada – e de tiragem esgotada – introdução de Alan Coulon, *Etnometodologia* (1995).

Embora não seja um dos objetivos explícitos dos autores, *Etnometodologia e Análise da Conversa* apresenta uma debilidade ao não dedicar um espaço às etnometodologias brasileiras: as especificidades de suas origens e de suas críticas, ou exemplos empíricos de estudos nacionais. Ao não optar por uma orientação mais ‘brasileira’, os autores deixam escapar a oportunidade de produzir uma introdução singular não apenas em relação à língua, mas também quanto a alguns aspectos de seu conteúdo, pois pouco se conhece a respeito da influência e do alcance dessas abordagens nas ciências sociais no país.

De leitura fluida e agradável, *Etnometodologia e Análise da Conversa* atende tanto aos interesses de leitores iniciantes quanto aos de pesquisadores mais avançados, que já possuem algum conhecimento prévio sobre a EM e a AC. Aos primeiros, o livro serve como um aperitivo, apresentando os principais conceitos e a mentalidade etnometodológica; aos demais, presta-se a reforçar a necessidade de reaproximação das duas abordagens, que já há algum tempo vêm se distanciando em virtude de uma expansão por vezes míope da AC para além da sociologia.

REFERÊNCIAS

CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: GONÇALVES, J. R. S. (Ed.). . A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. p. 17–62.

COSER, L. A. Two Methods in Search of a Substance. *American Sociological Review*, v. 40, n. 6, p. 691–700, 1975.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Second Ed. Chicago, IL: The University of Chicago Press,

2011.

FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. *Cadernos de Campo* (USP), v. 13, p. 15–61, 2005.

GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Oxford: Polity Press, 1967.

GARFINKEL, H. (ED.). *Ethnomethodological Studies of Work*. London: Routledge, 1986.

GARFINKEL, H. O que é etnometodologia? *Teoria e Cultura*, v. 4, n. 1-2, p. 113–131, 2009.

GARFINKEL, H. Conhecimento de senso comum das estruturas sociais: o método documental de interpretação no levantamento leigo e profissional de fatos. *Teoria e Cultura*, v. 5, n. 1-2, p. 83–97, 2010.

GARFINKEL, H. Estudos dos fundamentos rotineiros das atividades cotidianas. *Teoria e Cultura*, v. 6, n. 1-2, p. 113–142, 2011.

GARFINKEL, H. Algumas Regras de Tomada de Decisão que os Jurados Respeitam. *Confluências*, v. 15, n. 1, p. 3–10, 2013.

GARFINKEL, H.; SACKS, H. On formal structures of practical actions. In: MCKINNEY, J. C.; TIRIAKYAN, E. A. (Eds.). . *Theoretical sociology: perspectives and developments*. New York: Appleton-Century-Croft, 1970. p. 337–356.

GARFINKEL, H.; SACKS, H. Sobre estruturas formais de ações práticas. *Veredas*, v. 16, n. 2, p. 220–256, 2012.

GEERTZ, C. Um Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, C. (Ed.). . *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 3–21.

GELLNER, E. Ethnomethodology: The Re-Enchantment Industry or The Californian Way of Subjectivity. *Philosophy of the Social Sciences*, v. 5, n. 3, p. 431–450, 1975.

PAES, V.; RIBEIRO, L. Produção acadêmica sobre práticas de segurança pública e justiça cri-

minal: estudos empíricos sobre instituições, interesses, decisões e relações dos operadores com o público. *Confluências*, v. 16, n. 3, p. 9–33, 2014.

SACKS, H. *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell, 1992.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics For The Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696–735, 1974.

STOKOE, E. Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies*, v. 14, n. 3, p. 277–303, 2012.

WATSON, R. Some General Reflections on “Categorization” and “Sequence” in the Analysis of Conversation. In: HESTER, S.; EGLIN, P. (Eds.). . *Culture in Action*. [s.l.] University Press of America, 1997. p. 49–75.

WATSON, R. De-Reifying Categories. In: FITZGERALD, R.; HOUSLEY, W. (Eds.). . *Advances in Membership Categorisation Analysis*. London: Sage Publications, 2015. p. 23–49.

WATSON, R.; GASTALDO, E. *Etnometodologia e Análise da Conversa*. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes / PUC-Rio, 2015.

WITTIGEINSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

RECONECTANDO ESTADO E SOCIEDADE: REPRESENTAÇÃO E PARTICIPAÇÃO ALÉM DO GOVERNO REPRESENTATIVO

Livro: ALMEIDA, Debora R. de. *Representação Além das Eleições: Repensando as Fronteiras entre Estado e Sociedade*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015

Fernando Henrique Guisso¹

O tema da representação política é central nas discussões acerca das democracias desde seu retorno ao debate público nos séculos XVIII e XIX. Entretanto foi um tema pouco explorado em seus fundamentos até meados do século XX. A propalada crise da representação que afetaria várias democracias ao redor do globo remete à difícil e limitada conexão entre representantes e representados, reforçando a necessidade de repensar o conceito. Um esforço nesse sentido é o trabalho de Bernard Manin (1995), no qual o autor defende a tese de que não estaríamos diante de uma crise do governo representativo, mas sim de uma série de novas transformações que alteraram sua face. Esse diagnóstico, no entanto, não auxilia a compreender a baixa participação eleitoral e a utilização de várias formas de julgamento político e de reação, como manifestações e demandas populares por mais espaços de participação.

Neste quadro, o livro “Representação Além das Urnas: repensando as fronteiras entre Estado e Sociedade” surge como um esforço bastante profícuo e de inegável vigor, visto que significa uma retomada do debate sobre a representação propondo a revisão de elementos fundantes do conceito, bem como um grande compilado crítico dos debates sobre o tema desde os seus primórdios até os esforços mais recentes. Estes deslocam a representação do seu foco monista no Estado para o reconhecimento da sociedade civil como espaço de representação. O trabalho vai ainda mais longe ao se propor a pensar as modernas instituições participativas brasileiras, que foram pensadas majoritariamente dentro da ótica da participação, mas que não deixam de abrigar dinâmicas de representação.

O esforço do livro é resgatar a ideia de representação da junção automática com a de governo representativo, operada pela tradição liberal através da forma de representação eleitoral, nos termos da própria autora. Para pensar a representação em toda sua pluralidade, a autora propõe que o conceito seja pensado a partir de três categorias: quem representa, o que se representa, e como se representa. A essas três se junta ainda uma quarta categoria, com menor centralidade ao longo do trabalho, que é onde se representa. Nesse caminho, o que se quer discutir são as conexões entre Estado e sociedade e as formas de conectar o social e o político. A autora parte de uma análise da representação na perspectiva liberal, passando então às primeiras contribuições que fornecem elementos para a crítica do conceito, mas que não rompem com os limites da representação no Estado. Ela analisa, então, várias teorias da democracia que contribuem para o debate, mesmo sem tratarem diretamente da representação. Nos últimos capítulos Almeida analisa as formas de representação que emergem da sociedade, diretamente relacionadas à participação, e as inovações institucionais que colocam novos desafios à análise do fenômeno da representação.

No primeiro capítulo a autora parte do reconhecimento da crise de representação e dos limites dos debates teóricos sobre o tema com referência aos posicionamentos dos autores que se colocaram a pensar a representação, mas sem desvincular-la do governo representativo. Essa crítica é direcionada a Bernard Manin, mas também a Hanna Pitkin, que apesar de resgatar essa temática não consegue ir além dos limites elei-

¹ Doutorando em Ciências Sociais no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora

torais. O argumento central é o de que à medida que a representação se associa à ideia de governo representativo se perde tanto a substância quanto a pluralização de significados que a representação pode assumir.

Os debates sobre representação política tem Hobbes como primeira referência a partir da noção de representação como autorização, onde ocorre a transferência da soberania individual para um ator dotado de plenos poderes, que dá forma ao representado ao fundar a sociedade política. Nestes termos, a representação se dá como dupla artificialidade. A soberania é tomada como única, indivisível e é transferida a partir do consentimento.

Além de Hobbes, Almeida explora o pensamento liberal, através das contribuições de Burke, dos Federalistas, Seyès e Stuart Mill, para discutir a questão do distanciamento entre governo representativo e democracia e os elementos que passam a estruturar o governo representativo. No saldo final, ainda que haja diferenças entre esses autores, o pensamento liberal resolve o dilema do “quem” através da lógica das eleições, e a resposta ao “o que” passa a ser focada nos interesses. Mas o que são esses interesses? Como o representante é capaz de captar os interesses do representado?

Tanto os federalistas quanto os utilitaristas ingleses reconhecem que o interesse próprio é o principal motor da ação, o que não é um problema em si, já que os representantes seriam responsáveis por decantar dessa gama de interesses os interesses gerais. O voto se torna a panaceia para a representação, pois conecta Estado e sociedade, autoriza os representantes e possibilita o controle dos representantes por parte dos representados.

Apesar do foco no elemento deliberativo dado por autores como Burke, Seyès e Mill, essa deliberação é realizada no espaço do parlamento, lócus próprio do governo representativo. Contudo, a autora concorda com a análise de Nadia Urbinati, de que o que venceu foi uma concepção eleitoral da representação. Essa crítica à construção liberal do governo representativo não visa reduzir

a importância do voto e da expansão do sufrágio para reconectar Estado e sociedade, mas, antes, reavaliar a percepção de que é possível inferir o interesse da nação de um processo de agregação de votos e que ele seja a única forma de estabelecer o “quem” da representação.

A questão do “como se representa” fica centrada na oposição entre mandato e independência. A crítica da autora e dos autores que sustentam sua análise vai na direção de considerar que o antagonismo independência/mandato imperativo é limitado para apreender todas as formas possíveis que a representação pode assumir.

Quando a questão do “como” emerge, é essencial pensar a dimensão da *accountability*. Como já dito, o potencial de *accountability* da sociedade em um primeiro momento fica limitada ao voto, que é prospectivo e retrospectivo. Essa dimensão é expandida nos debates recentes, a partir das noções de *accountability* horizontal e vertical e do reconhecimento de que há uma *accountability* societal, que pode ser exercido em diferentes momentos.

No início do século XX, a partir de uma tensão entre empiria e normatividade, a compreensão dominante passa a ser de que a democracia é um modelo de escolha de líderes, que assume caráter competitivo. As questões em torno do “o que” ficam submetidas à do “quem”. O governo representativo, tomado como sinônimo de representação, é a única forma de operacionalizar a soberania popular e o ideal democrático. Com isso a participação da população passa a ser associada ao totalitarismo e à irracionalidade, sendo positivos os limites à participação direta.

Mesmo carregando a alcunha de realistas, segundo Hannah Pitkin (1967), essas teorias falham em perceber a complexidade do fenômeno, uma vez que detêm muito foco na autorização, perdendo de vista outros elementos essenciais. Ao analisar outras formas de representação, Pitkin expande o conceito, recuperando sua pluralidade ao mesmo tempo em que tira o foco do momento autorizativo da representação para o processo, dando centralidade à ideia de responsividade, alterando o “como se representa”. Para

Pitkin a representação significa agir no interesse do representado tornando presentes aqueles que estão ausentes. Outro avanço se dá na perspectiva sistêmica da representação, composta por múltiplos atores e arenas. Mas, apesar dos avanços significativos, Pitkin permanece com a perspectiva institucionalizada, o que acaba por confinar a representação mais uma vez ao governo representativo, limitando os avanços que trouxe ao perceber outras formas de representação.

A partir dessa constatação Almeida encontra nos estudos pluralistas um movimento importante ao considerar que o poder na sociedade não se encontra somente no plano estatal, mas está disperso nos diversos grupos da sociedade. O papel dos grupos como agentes problematiza a soberania como algo singular. Se Pitkin abre caminhos para repensar a pluralidade na representação, o pluralismo possibilita repensar a pluralidade do poder. A teoria pluralista, é apresentada e revisitada e, por fim, fornece avanços a uma teoria da representação ao considerar os interesses privados e o papel de organizações e grupos de interesse. Altera a percepção do “como se representa”, dado que grupos possuem maior poder de contestação, inserindo, assim, a dimensão contingente e fluida que a competição impõe em cada processo. Se anteriormente os interesses individuais eram transformados em interesse geral pela atuação dos representantes, aqui o reconhecimento de que se trata de interesses parciais em disputa fica claro. Com isso a pluralidade é essencial, pois sem os múltiplos grupos o que se encontra na representação é sempre uma representação parcial.

A teoria participativa da democracia oferece uma crítica bastante contundente ao elitismo e à noção de que às massas cabe somente a participação através do voto e de que isso seria suficiente para emprestar legitimidade ao governo. A partir das obras de Pateman e de Macpherson, a autora argumenta que a participação, tomada aqui como complementar à representação, possui caráter educativo e capaz de contribuir para a produção de melhores decisões. Segundo os autores, é preciso reconhecer a participação como elemento necessário, ampliando os espaços de atuação da sociedade com vistas a produzir o

autogoverno. Ao retomar o papel da sociedade como produtora e do cidadão como capaz de autogoverno a teoria participativa abre portas, mas não adentra no tema da representação.

A teoria deliberativa, por sua vez, reformula a noção de legitimidade da democracia, não considerando como democrática a decisão majoritária que provém exclusivamente do mecanismo de agregação. A legitimidade viria de um processo no qual todos os potenciais afetados por uma decisão tenham podido participar expondo suas razões. A teoria deliberativa nasce com o foco em um debate racional com vistas à construção de consensos, focada em uma série de procedimentos legítimos, que serviriam como filtro de posições parciais, incapazes de sobreviver ao processo de justificação pública. A teoria deliberativa, porém, também foi alvo de uma série de revisões que buscam incorporar outros tipos de manifestações que não só o discurso racional e esvaziado de particularidades reconhecendo outras estratégias como forma de tomada de decisão.

O foco na deliberação representa grandes avanços no campo da teoria democrática, mas também não avança, em um primeiro momento, para revisar as bases da representação. Contudo a teoria da deliberação aborda e fomenta um importante debate sobre a esfera pública, que é um dos elos importantes para se entender como as manifestações da sociedade alcançam as instituições formais, possibilitando a dimensão da responsividade e da *accountability*. Tema que ganha ainda mais força com os teóricos dos sistemas deliberativos, centrais na argumentação da autora.

Ao perceber a democracia dentro de um sistema deliberativo integrado, como Hendriks (2006), ou deliberações sucessivas que se conectam no tempo e no espaço, como Goodin (2008), a legitimidade democrática pode ser vista não como um elemento único, constituído em um só momento, mas dispersa entre múltiplas instâncias e arenas, incorporando variados atores. Essa forma de perceber a democracia é mais frutífera para pensar a representação, especialmente em termos de conexão entre essas múltiplas arenas, que rompem com a concepção monista,

ao mesmo tempo em que transborda para além dos limites estritos do Estado. A autora retorna a esse debate no final do livro, demonstrando que a ideia de sistemas deliberativos tem um papel essencial nessa reformulação do conceito de representação.

Apesar dos avanços que a teoria deliberativa, oferece suas formulações também foram alvos de amplas críticas. Almeida explora as derivadas do pluralismo revisitado que trabalha uma concepção radical de democracia. O pluralismo radical, ao contrário da teoria deliberativa, vai contra o discurso da busca por universais na política, focando-se no reconhecimento da diferença como elemento distintivo da democracia. Os autores filiados a tal vertente argumentam que sob a égide de um discurso racional em busca de uma razão pública as diferenças ficariam relegadas ao plano do privado e acabariam por encobrir desigualdades. A vantagem de reinserir a contingência no debate político traz ganhos ao formular que a representação se desenvolve em um ambiente fluido e conflituoso e está aberta a constante formação e transformação, completando, assim, o sentido da representação como processo.

O debate entre as diversas vertentes da teoria democrática abre espaço para pensar a representação além dos pressupostos da teoria liberal, considerando a sociedade civil como um polo criador e não somente passivo. A ideia central é a de que a sociedade civil é um espaço de representação tanto quanto o Estado, problematizando o dilema da autorização, que até então era central para a representação, colocando questões importantes para a ciência política. Se os diversos atores que se apresentam, falando “em nome de” não são eleitos, não careceriam de legitimidade? Como respondem por suas ações? Como podem ser responsáveis?

Essas novas manifestações da dinâmica representativa demonstram os limites do voto, que é frágil como elemento de sanção e fiscalização, longe de ser suficiente para transmitir as vontades do representado, bem como mecanismo de *accountability*. Por essa razão, a representação democrática precisaria ser complementada por essas outras formas. Emergem novos tipos de re-

presentação como, por exemplo, de *advocacy*, que não se referencia ao voto como forma de autorização, mas à trajetória e à capacidade do representante em relação a uma determinada temática. Essas novas formas de representação alteram não só o “quem”, ao abrir espaço para novos participantes da sociedade civil, por vezes excluídos das tradicionais instituições representativas, mas também o “que é representado”. A argumentação de Young (2000) em prol de uma representação de perspectivas sociais e a de Dryzek (2001) de uma representação de discursos são exemplos que nos ajudam a entender esse debate.

Esse debate corrobora a tese de que a representação deve ser entendida como fenômeno plural, que possibilita diversas combinações entre o “que”, o “quem” e o “como”. Mas o debate vai além, sendo necessária uma reformulação do conceito de soberania e da fórmula liberal na qual o voto significa a transferência de soberania, para o entendimento de que o indivíduo não se aliena dela e de que a soberania se manifesta em múltiplos espaços, de forma sobreposta. Com esse entendimento não é preciso limitar a representação a um único local e momento, mas reconhecer que múltiplas arenas, plurais em suas formas, fortalecem a democracia e sua legitimidade.

Apesar de se tratar de formas de representação distintas da eleitoral, o tema da conexão entre representantes e representados não se perde. Apesar de prescindir da autorização, essas “novas formas” de representação possuem suas próprias formas de *accountability* e responsividade, que fortalecem a ideia de relação em oposição à ideia de manifestações pontuais.

Após abordar uma ampla gama de autores objetivando reconstruir o conceito de representação de forma a adequá-lo a uma realidade muito mais plural do que a concebida pelos liberais, Almeida busca em Urbinatti (2006) e em Rosanvallon (2009) a proposta de repensar o conceito de soberania. Ela é pensada como um elemento disperso em várias instâncias, sendo então o Estado uma expressão parcial da vontade popular. Ao refletir sobre a continuidade entre os vários espaços onde a soberania é expressa se torna possível superar o divórcio entre o social e o po-

lítico. Nessa perspectiva, o voto não expressaria a transferência da soberania do indivíduo.

Além de repensar o tema da soberania, Almeida busca em Rosanvallon uma forma plural de pensar a legitimidade democrática. Para o autor existem três fontes de legitimidade que são a imparcialidade, o aspecto reflexivo e a proximidade. A proximidade se manifesta em três figuras que são a atenção à pluralidade, a política da presença e a democracia de interação. Essas formas de legitimidade não são próprias de algum poder específico nas democracias, mas podem emergir independente de limites dados entre Estado e sociedade. Com isso a representação própria da sociedade civil não se legitima na autorização, mas em uma série de outras fontes embasadas em diferentes categorias.

Entre os dois extremos, uma nova forma de representação emerge da participação através das chamadas Instituições Participativas (Ips), que se apropria da institucionalização através do poder estatal, mas se alimenta da participação da sociedade civil. No Capítulo 5 a autora se dedica a analisar o caso brasileiro que é bastante icônico e frutífero para tratar o tema da representação. Derivados das demandas por participação que emergem nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, o novo período democrático inaugura algumas inovadoras instituições que passam a ter poder decisório, mas que são híbridas, pois são constituídas em parte por representantes do poder público e em parte por representantes da sociedade que são escolhidos entre organizações da sociedade civil ou por recortes territoriais, mas que operam de forma distinta da dinâmica eleitoral.

Essas experiências foram analisadas pelos pesquisadores brasileiros em um primeiro momento pelo ponto de vista da participação e só recentemente elas passaram a ser percebidas pelo ângulo da representação. Como essas instituições têm autoridade para proferir decisões vinculantes isso coloca uma questão diferenciada quando comparada à autorrepresentação, à *advocacy* ou às instituições de cunho consultivo. Para lidar com esse dilema, a autora propõe uma problematização da ideia de autoridade, entendendo o conceito também de forma plural. Autoridade é

entendida como um elemento que não é unicamente dado pela dimensão coercitiva do Estado, mas autoridade também é uma propriedade emergente que pode ser vista como reivindicação, segundo Saward (2011), e como prática, segundo Abers e Keck (2013). O que é importante ressaltar é que a autoridade não é um dado, mas é uma construção cotidiana, que carece de justificação e que deriva de diferentes fontes. Com isso a autora não quer dizer que a autoridade seja a mesma do Estado.

As Ips inovam pela sua potencialidade inclusiva, mas tem que ser consideradas com cuidado, porque nem sempre apresentam a porosidade necessária, reproduzindo o elitismo presente nas instituições tradicionais. Nessa parte da análise, Almeida mobiliza uma série de casos empíricos que orientam a discussão. O termo sociedade civil é por si só demasiadamente heterogêneo, o que faz necessário observar cada caso e impõe uma aparente dificuldade: a quem prestam contas esses representantes? Como tomam responsabilidade por seus atos?

O livro é uma importante contribuição ao debate sobre a representação porque apresenta um mapeamento das discussões que possibilitaram o movimento de emancipação do conceito em relação à sua forma liberal. Almeida dá um passo à frente ao se propor a pensar as instituições participativas sob a ótica da representação, compreendendo uma forma distinta das já abordadas pelos autores que pensam a representação própria da sociedade civil. Outra importante contribuição é o esforço de repensar os temas da soberania e da legitimidade como processos fluidos, que precisam ser reforçados e alimentados em múltiplas instâncias. Essa proposição, no entanto, depende fortemente do funcionamento dos sistemas deliberativos, pois sem essas conexões essa fluidez se perde. Sem as conexões, a participação não se traduz efetivamente em representação.

REFERÊNCIAS

- ABERS, R.; KECK, M. *Practical Authority: agency and institutional change in Brazilian Water Politics*. New York: Oxford, 2013.
- GOODIN, R. E. *Sequencing Deliberative Mo-*

ments. In:_____. Innovating Democracy. Cambridge, CAM: Cambridge University, 2008, p. 186-203

HENDRIKS, C. Integrated Deliberation: Reconciling Civil society's dual role in deliberative democracy. Political Studies, v.54, n.3, p.486-508, 2006

MANIN, Bernard. As Metamorfoses do Governo Representativo. Ver. Bras. Ci. Soc. V.10 n.29, 1995.

PITKIN, Hanna. The Concept of representation. Berkley, CA, Los Angeles, CA and London:University of California , 1967.

ROSANVALLON, P. La legitimidad democrática: imparcialidad, reflexividad, proximidad. Buenos Aires: Manantial, 2009.

SAWARD,M. The wider canvas: representation and democracy in state and society.In: ALONSO, S.; et al (Ed.). The Future of representative democracy. Cambridge: Cambridge University, 2011, p.74-95.

URBINATI, Nadia. Political representation as a democratic process. In: POLITICAL THOUGHT SEMINAR, 2006b, Baltimore. Anais...Baltimore: Johns Hopkins University, 2006

YOUNG, Iris. Inclusion and Democracy. Oxford: Oxford University, 2000.

DRYZEK, John.Legitimacy and economy in deliberative democracy. Political Theory, v.29, n.5, p.651-669, 2001

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista “Teoria e Cultura” do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora é uma publicação semestral dedicada a divulgar trabalhos que versem sobre temas e resultados de pesquisas de interesse para a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política. Esta revista está aberta para receber artigos, ensaios, resenhas, verbetes, conforme as suas Diretrizes para Autores.

O material pode ser enviado para o e-mail teoriaecultura@gmail.com

DIRETRIZES PARA AUTORES

O MANUSCRITO DEVE SER PREPARADO COMO SEGUE:

Tipografia: O manuscrito deve ser preparado com espaçamento entre linhas simples, fonte Times New Roman ou Arial tamanho 12, paginado com margens de 3 cm à esquerda e superior e a 2cm à direita e inferior, em papel A4.

Citações: as citações diretas deverão utilizar a mesma fonte em tamanho 10, e as notas devem apresentar o mesmo tipo de letra, no tamanho 9. Não utilizar fontes nem tamanhos distintos no texto. Caso pretenda destacar alguma palavra ou parágrafo, utilize a mesma fonte em cursiva (itálico).

Título e dados do autor ou autores: O título do trabalho deverá ser redigido em negrito e com a inicial em letras maiúsculas. O nome do autor ou autores seguirá logo abaixo, indicando a instituição de origem (universidade, departamento, empresa, etc.), a especialidade e o correio eletrônico para contato. Pode se inserir dados biográficos adicionais em uma nota desde que esta não ultrapasse 60 palavras.

Resumo: O artigo deve vir acompanhado de um resumo no idioma em que está escrito (150 – 250 palavras) e sua tradução em língua estrangeira (resumo e título). Caso o artigo esteja em português, as línguas contempladas nas traduções do resumo devem ser (obrigatoriamente) o inglês e o espanhol ou, alternativamente, o francês. Se o artigo estiver em inglês utilizar-se-á, além do resumo neste idioma, as suas respectivas traduções para (obrigatoriamente) o português e (alternativamente) o espanhol ou o francês. Mas, caso o texto esteja originalmente redigido em espanhol, a tradução do resumo para o 2º e 3º idioma deverá necessariamente recorrer ao

uso do português e do inglês.

Palavras-chave: o texto deve conter entre 3 e 5 palavras-chave assim como Keywords e Palabras-clave (Motsclés), sobre o tema principal, sempre separadas, por ponto.

Texto: o texto deve possuir uma extensão entre 5.000 e 9.000 palavras para artigos e de 3.000 a 5.000 tanto para opiniões, pensatas e ensaios como para notas de investigação; e de 2.000 a 3.000 para resenhas de livros e obras acadêmicas.

Idiomas: o trabalho deve vir acompanhado de título na língua vernácula e em inglês, dados biográficos do(s) autor(es) (e que não ultrapassem 60 palavras), resumo na língua vernácula e em língua estrangeira (150 a 250 palavras), as divisões internas que se julguem necessárias (geralmente, introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão, conclusão), agradecimentos (se pertinente) e referências. Para os artigos escritos em inglês ou espanhol deve ser enviado necessariamente um resumo em português, assim como o título; palavras-chave (entre três a cinco, separadas por ponto) nas duas línguas dos resumos.

Ilustrações: as ilustrações (quadros, gráficos, esquemas, fluxogramas, organogramas, gravuras, fotografas e outros) e tabelas deverão ser inseridas no texto. Todos devem possuir legendas – título e fonte. As tabelas devem seguir as Normas de Apresentação Tabular do IBGE. Pode se utilizar imagens coloridas, embora se deva avaliar a possibilidade de utilizá-la em formato papel, em branco e preto para que que legível no caso da edição impressa.

Abreviações e acrônimos: Deverão ser de nidos claramente no seu primeiro uso no texto.

Citações e Referências: as referências, assim como as citações, no corpo do texto, devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 6023:2002 e NBR 10520:2002.

Notas: as notas explicativas devem ser utilizadas somente se forem indispensáveis, e deverão vir sempre como notas de rodapé, utilizando o mesmo tipo de letra deste (Times New Roman ou Arial) no tamanho 9.

GUIDELINES FOR AUTHORS

THE ARTICLE MUST BE PREPARED THISWAY:

Typography: The article or another contribution must be prepared with simple space between the lines, Times New Roman or Arial font, 12. The borders or edges of the pages must be as follow: 3 centimeters to the left and superior (above) and 2 centimeters to the right and inferior (below).

Citations: The direct citations have to use the same font, but in another size. In this case, the correct size to use is 10. Don't use different fonts or distinctive sizes in the text. If necessary to put any highlighted part in the text, use the same font in italic.

Title and author's data: The title of the work must be written in bold and com initial letter in capital form e author's name or the authors' names must be put below of the title, showing the author's institution (university, department or similar), the formation, mainly the specialty, as well the e-mail to contact. It can be inserted additional biographic data in a brief note, since that don't exceed 60 words.

Abstract: The article must be accompanied of the abstract in the language that it was written (150-250 words) and its translation for a foreign language (abstract and title). If the article is in Portuguese, the abstract need to be in the same language. Moreover, the abstract must be translate to the English and Spanish and alternatively for the French. If the article is in English, the abstract need to be in the same language and mandatorily is necessary to translate it for the Portuguese and, in alternative cases, to the French or Spanish. Finally, if the text is in Spanish, the translation of the abstract has to be in English and Portuguese.

Keyword: The text must contains between 3 and 5 keywords about the main theme, always separated, like “Palavras-Chave”, “Palabras clave”, “Keywords” and “Motsclés” by (ponto final).

Text: The text must have between 5.000 and 9.000 words to articles and 3.000 – 5.000 words to commentaries, essays, investigations notes and similar productions. Finally, book reviews and academic productions can have between 2.000 words and 3000 words.

Languages: The academic production must be followed of the title in the original language, author's biographic data (limited to the 60 words), abstract

in the original language and it respective translations (150-250 words), as well the internal division that the author understands be necessary (usually introduction, theoretical supports, methodology, results, discussion, conclusion, agradecimentos, if pertinent and references). To the articles written in English or Spanish must be send a abstract in Portuguese for us, as well title and keywords and, additionally these parts translated in two others languages.

Illustrations: The illustrations and tables must be inserted on the text. All these elements need to have subtitles, titles and fonts. e table must follow the “Tabular Presentation Rules of the IBGE. Can be used colored images, although the necessity to consider the readability to the use them in paper format, in black and white.

Abbreviations and Acronyms: These should be clearly de ned in its rst use in the text.

Citations and References: as well as citations in the text, must follow the guidelines of the Brazilian Association of Technical Standards NBR 6023:2002 and 10520:2002.

Notes: The notes should be used only if necessary, and should always come as footnotes, using this same font (Times New Roman or Arial) in size 9.