

Revista Habitus

Revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais – IFCS/UFRJ

Volume 6 – Número 1 – Edição 2008

www.habitus.ifcs.ufrj.br

A *Revista Habitus*, revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais – IFCS/UFRJ, publica artigos, resenhas e ensaios bibliográficos exclusivamente de alunos dos cursos de graduação Ciências Sociais, recebendo contribuições durante todo o ano. Para acessar as datas para a entrega de artigos, assim como nossos procedimentos editoriais, consultar nossas Normas 2009.

Periodicidade: Semestral | ISSN: 1809-7065 | Contatos: revistahabitus@gmail.com

© Instituto de Filosofia e Ciências Sociais | Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Expediente – Comitê Editorial

Arthur Bernardes do Amaral, George Freitas Rosa de Araújo, Gustavo Ruiz Chiesa, Heloisa Helena de Oliveira Santos, Juliana Marques da Silva, Leonardo Jorge Ramos, Luciana Araújo Aguiar, Maíra Mascarenhas Pereira, Maíra Sertã Mansur, Marcelo Ribeiro Vasconcelos, Mateus Donato Amorim, Pedro Faria Cazes, Rodrigo de Abreu da Silva, Rodrigo Teixeira de Araújo dos Santos

Conselho Editorial

André Pereira Botelho, Antonio Celso Alves Pereira, Aparecida Fonseca Moraes, Charles Freitas Pessanha, Emerson Alessandro Giumbelli, Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti, Jose Reginaldo Santos Gonçalves, Marco Antonio Teixeira Gonçalves, Michel Misse, Regina Lúcia de Moraes Morel, Valter Duarte Ferreira Filho.

ÍNDICE / CONTEÚDO

Editorial 2009	1
Novos projetos e os dilemas da sala de aula: como melhorar o desempenho dos alunos?	5
A difusão da regulação governamental: uma resenha da literatura.....	19
Esfera pública e esfera privada: uma comparação entre Hannah Arendt e Jürgen Habermas ...	38
Crítica ou opinião? Os casos Anita Malfatti em 1917 e ateliê do Engenho de Dentro em 1949....	53
Finalidades, metodologias e perspectivas do ensino de sociologia no ensino médio	67
O projeto político-pedagógico e suas possibilidades	85
Das relações de sentido entre corpo e cidadania.....	92
Espectáculos e fantasias na era das simulações: reflexões sobre redes sociais virtuais no caso do orkut.....	100
Entrevista com Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti	112

EDITORIAL 2009

Habitus: do conceito à ação.

Certa vez, Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) – o renomado autor de *Fausto* – disse que a melhor forma de conhecer a si mesmo não é a contemplação, mas a ação. No presente editorial, nos permitimos discordar parcialmente do julgamento do ilustre escritor alemão, pois unimos a reflexão sobre o próprio conceito de *habitus* a um balanço de nossas realizações ao longo do ano de 2008.

No que se refere à noção de *habitus*, é comum associá-la aos nomes de Pierre Bourdieu e Norbert Elias, mas o conceito tem uma história muito anterior. Foi Tomás de Aquino (e, conseqüentemente, boa parte da Escolástica medieval) quem o utilizou pela primeira vez ainda no século XIII. Originalmente, o termo se referia à tradução, para o latim, da noção grega de *hexis* em Aristóteles, que basicamente se referia às características humanas – tanto físicas quanto morais – adquiridas e firmemente estabelecidas por meio do processo de aprendizagem. Séculos depois, outros grandes nomes das Ciências Humanas – como Durkheim, Mauss, Weber e mesmo Husserl (que foi professor de Elias) – também fizeram uso do termo, embora sempre de forma marginal em seus respectivos escritos.

Foi Pierre Bourdieu, contudo, quem consagrou o jargão na linguagem acadêmica contemporânea, desenvolvendo-o e articulando-o de maneira inovadora. *Grosso modo*, poderíamos dizer que, no pensamento do autor francês, o conceito de *habitus* foi utilizado sistematicamente e serviu como uma maneira de transcender a dualidade entre indivíduo, de um lado, e sociedade, do outro. Segundo Bourdieu, a noção serve como uma categoria mediadora que nos permite captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”. O *habitus* é um sistema de disposições socialmente constituídas e, por isso, é uma “estrutura estruturada”. Mas é também “estruturante”, pois é através do *habitus* que os indivíduos são informados, mesmo que inconscientemente, sobre os princípios que geram e organizam tanto as práticas quanto as representações sociais.

E é precisamente nesse sentido que tal sistema de disposições duradouras, absorvidas pelo indivíduo durante seu período de socialização, se aplica à nossa Revista Habitus. Tal como observado pela professora Mirian Goldenberg, comentando sobre a comemoração de nossos 5 anos de criação: “A Revista Habitus cumpre um papel fundamental na formação dos cientistas sociais: estimula a produção de jovens pesquisadores, divulga os trabalhos acadêmicos, *socializa as regras do mundo universitário*, provoca o desejo de escrever e de ser reconhecido pelo campo científico brasileiro. Neste sentido, a idéia de *habitus*, de Pierre Bourdieu, é muito apropriada. A Revista *promove a incorporação das regras e do estilo de vida do pesquisador científico* em cada um dos que escrevem e acompanham os textos publicados. Mais importante ainda: a Revista Habitus demonstra que o saber e o sabor da ‘arte de pesquisar’ devem caminhar sempre juntos”.

Grifamos o trecho sobre a socialização e incorporação das regras deste verdadeiro *mundo acadêmico*, pois ao longo de sua existência, esta tem sido uma de nossas principais metas. Nossas normas, por exemplo, são mais do que parâmetros de uniformização de estilos. Tratam-se também de uma espécie de manual de instruções, que busca informar o autor iniciante – que, por estar aprendendo, não tem qualquer obrigação de estar previamente familiarizado com os padrões da academia – sobre as estratégias e estruturas mais comumente utilizadas para se escrever um texto acadêmico. Dessa maneira, a longa extensão de nossas normas se justifica por este caráter pedagógico que suas diretrizes de formatação pretendem engendrar.

Nossos objetivos vêm, paulatinamente, se concretizando em números cada vez mais significativos e artigos recebidos e de conformidade com estes padrões, o que tem elevado também o quantitativo de artigos aprovados. Este incremento no número de submissões de textos para avaliação tem se dado também como conseqüência da crescente visibilidade que a Revista Habitus tem adquirido em todo o Brasil. Como já mencionamos no *editorial passado*, nossas contribuições tem sido citadas sistematicamente em outros artigos acadêmicos, dissertações, teses e jornais. Neste ano, tal processo teve continuidade. Nossos textos foram mencionados em pelos três outros artigos [A1, A2, A3], uma Monografia [M1] e uma Tese de Doutorado [T1].

Além disso, a inclusão do *link* da Revista Habitus em *sites* de diversas universidades do Brasil (e também de Portugal), assim como nas páginas de influentes associações da área de Ciências Sociais (como ABA, SBS, ANPOCS, entre outras), tem nos proporcionado um incremento significativo no número de acessos. Somente entre os meses junho e novembro de 2008, quando iniciamos o monitoramento mais sistemático de nosso fluxo de acessos, tivemos exatos 2.048 visitantes, muitos deles voltando à nossa página mais de uma vez. São mais de 2.000 visitas em 6 meses e quase 20.000 nos últimos 3 anos, desde que estamos fazendo este monitoramento mais geral. Interessante destacar que não somos acessados somente do Brasil. Como podemos ver pelo mapa e pelos dados abaixo, temos recepção também em outros países para além do Brasil, principalmente em Portugal.



Brasil: 2.765 | Portugal: 49 | Argentina: 19 | EUA: 12 | Espanha: 4 | Chile: 4 | Japão: 4 | Angola: 2 | Peru: 2

No que se refere mais especificamente ao Brasil, nossos leitores se concentram majoritariamente no Estado do Rio de Janeiro, mas já é possível observar com clareza o emergente processo de expansão da *Revista Habitus* para o âmbito nacional. Ao todo, fomos acessados por internautas de 159 cidades diferentes, principalmente das capitais, mas também de muitas cidades do interior.



Rio de Janeiro: 1.009 | São Paulo: 192 | Belo Horizonte: 188 | Brasília: 116 | Salvador: 90 | Porto Alegre: 76 | Recife: 75 | Florianópolis: 51 | Fortaleza: 49 | Goiânia: 43 | Nova Iguaçu: 41 | Curitiba: 38 | Brasília: 33 | João Pessoa: 32 | Recife: 28 | Campinas: 21 | Porto Alegre: 20 | São Luis: 18 | Belém: 17 | Santa Maria: 16 | Teresina: 15 | Londrina: 15 | Campinas: 15 | Aracaju: 14 | Joinville: 14 | Teresina: 13.

A crescente divulgação da revista nas mais variadas comunidades acadêmicas brasileiras tem nos proporcionado uma clara diversificação das origens de nossos autores. A cada nova edição, recebemos mais contribuições de graduandos de universidades de fora da região sudeste, com especial destaque para Brasília e o Nordeste brasileiro. Também temos observado o crescimento da produção submetida à avaliação vinda do Sul e do Norte do Brasil, onde temos encontrado ótimos artigos e uma produção crescente.

Esta melhora na visibilidade da Revista Habitus somada à realização periódica e regular de três chamadas de artigos anualmente fez com que recebêssemos cada vez mais artigos, os quais chegam ao nosso conhecimento de maneira cada vez mais bem distribuída ao longo do ano. Esta nova situação, por sua vez, nos levou a uma importante decisão: a partir de seu sexto volume, a Revista Habitus se tornará uma publicação semestral. Com esta mudança, acreditamos que nos tornaremos capazes de atender à crescente demanda de nossos autores, com o objetivo de tornar mais ágil o processo de publicação.

Em seu conjunto, todas estas mudanças vêm para aprimorar ainda mais a nossa revista e inauguram uma nova fase de nossa existência. Esperamos estar sempre à altura da confiança dos autores que nos prestigiaram com seus textos, das expectativas dos futuros colaboradores e das exigências de nossos leitores em todo o Brasil e além. Com esta inspiração em mente, oferecemos aos que agora nos lêem este novo volume, que conta com as seguintes contribuições:

Giselle Carino Lage abre este número com o artigo “Novos projetos e os dilemas da sala de aula: como melhorar o desempenho dos alunos?”. Buscando compreender as representações de alunos e professores sobre a escola, o processo de aprendizagem, a repetência e o acesso ao ensino superior, a autora recorre à observação participante em diversas salas de aula para analisar dois projetos pedagógicos, que servem como base para a reflexão a respeito dos impactos das expectativas dos professores sobre o rendimento dos estudantes.

Em “A Difusão da Regulação Governamental: uma resenha da literatura”, Mariana Batista da Silva faz uma análise de como o fenômeno das atividades regulatórias do Estado vem sendo trabalhado pela literatura especializada no contexto acadêmico nacional e internacional.

Lucas Carvalho traça uma comparação entre as noções de esfera pública e esfera privada em Hannah Arendt e Jürgen Habermas, a partir dos conceitos de “práxis política” e “ação comunicativa”, em “Esfera Pública e Esfera privada: uma comparação entre Hannah Arendt e Jürgen Habermas”.

João Henrique Catraio Monteiro Aguiar estuda as trajetórias de Mário Pedrosa e Monteiro Lobato para defender que o intelectual pode motivar os movimentos sociais em “Crítica ou opinião? Os casos Anita Malfatti em 1917 e ateliê do Engenho de Dentro em 1949”. Pinçando as posições antinômicas dos autores sobre a arte, bem como extraíndo um tipo-ideal de suas críticas às artes plásticas, o ensaio analisa a relação trina entre obra de arte-crítica de arte-loucura.

No artigo “Finalidades, Metodologias e Perspectivas do Ensino de Sociologia no Ensino Médio”, Júlio César Lourenço tem como objetivo refletir sobre os desafios da Sociologia no contexto do ensino médio sob as considerações de Octávio Ianni no artigo O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º Graus.

Em “O Projeto Político-Pedagógico e suas possibilidades”, Maria Inez Bernardes do Amaral analisa as *Diretrizes para a Construção do Projeto Político-Pedagógico da Rede de Ensino FAE-TEC*. A autora ainda traz uma breve discussão sobre a necessidade da introdução do estudo sobre Direitos Humanos na escola, tendo como pano de fundo o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* que foi reformulado em 2006.

Em “Das relações de sentido entre corpo e cidadania”, Ana Carolina Nascimento Silva procura identificar significados sociais relacionados a práticas e concepções referentes ao corpo e reflete a respeito da noção de cidadania a partir da perspectiva da concepção do corpo do indivíduo e do ângulo das práticas sociais relacionados ao mesmo.

Por fim, em “Espetáculos e fantasias na era das simulações: reflexões sobre redes sociais virtuais no caso do Orkut”, Jeferson Martins de Castro e Felipe Rocha Lima Huhtala refletem sobre a situação do sujeito pós-moderno no contexto do chamado capitalismo pós-industrial. Tomando

como base o Orkut, enquanto rede social, e as relações sociais engendradas por este no ciberespaço, o trabalho discute fenômenos como a espetacularização da intimidade e do eu e, conseqüentemente, a reificação do indivíduo e sua redução a simples periférico do suprasensível mundo virtual.

Como de praxe, tornamos público o nosso agradecimento aos pareceristas que colaboraram com esta edição, engrandecendo nossa revista e instruindo nossos autores. São eles: Adilson Vaz Cabral Filho, Adolfo Ignacio Calderón, Alessandro André Leme, Alzira Alves de Abreu, Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer, Ana Paula Hey, Arleth Santos Borges, Cristiane Kerches da Silva Leite, Fernando Filgueiras, Frédéric Vandenberghe, Ivan Marcelo Gomes, Jonatas Dornelles, Lea Carvalho Rodrigues, Luiz Eduardo de Lacerda Abreu, Luiz Fernandes de Oliveira, Luís Antônio Groppo, Lúcia Helena Alves Müller, Maria Elena Viana Souza, Maria Elisa Máximo, Maria Lígia de Oliveira Barbosa, Maria de Lourdes Rangel Tura, Marta Peres, Marta Zorzal e Silva, Rita de Cassia de Mello Peixoto Amaral, Roberto Franco Moreira, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Zuleika de Paula Bueno.

Desejamos a todos uma ótima leitura.

Comitê Editorial | Revista Habitus – IFCS/UFRJ

NOVOS PROJETOS E OS DILEMAS DA SALA DE AULA: COMO MELHORAR O DESEMPENHO DOS ALUNOS?

Giselle Carino Lage*

Cite este artigo: LAGE, Giselle Carino. Novos projetos e os dilemas da sala de aula: como melhorar o desempenho dos alunos? **Revista Habitus:** revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 5-18, dez. 2008. Semestral. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 15 dez 2008.

Resumo: Este estudo tem como objetivo refletir sobre as estratégias propostas por professores de uma escola estadual do Rio de Janeiro a fim de melhorar o desempenho dos alunos na sala de aula. A partir deste estudo de caso busco compreender as representações de alunos e professores sobre a escola, o processo de aprendizagem, a repetência e o acesso ao ensino superior. A observação participante em diversas salas de aulas possibilitou o acompanhamento e a análise de dois projetos pedagógicos desenvolvidos nesta escola, que servem como base para a reflexão a respeito dos impactos das expectativas dos professores sobre o rendimento dos estudantes.

Palavras-chave: Qualidade da escola, desempenho escolar, acesso ao ensino superior e etnografia da sala de aula.

1. Introdução

Neste trabalho, apresento alguns dos resultados da análise de um estudo de caso que realizei numa escola estadual de nível médio, localizada na zona Norte do Rio de Janeiro, durante os anos letivos de 2005 a 2007. Este estudo é parte integrante da pesquisa orientada pela antropóloga Yvonne Maggie, que acompanha algumas escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro com o intuito de pensar questões relativas à qualidade do sistema educacional brasileiro e como são produzidas concepções sobre raça e justiça social. Nesta pesquisa, realizamos um *survey* no final de 2005, no qual um dos objetivos era refletir sobre as formas de produzir o baixo desempenho dos alunos e a repetência.^[1] Assim, utilizei alguns dados do *survey* para pensar sobre o que professores e alunos afirmam ser uma boa aula e como observam possíveis motivos que levam estas escolas a terem altos índices de repetência.

Minha reflexão esteve norteadada pela seguinte questão: qual seria o papel da escola na sociedade brasileira atual? Estaria reproduzindo as desigualdades sociais ou contribuindo para a promoção de mobilidade educacional e social? Boudon (1981), num estudo sobre as desigualdades de oportunidades, percebeu que por mais que os sistemas de ensino tivessem se expandindo rapidamente nas sociedades industriais, esta expansão não tem provocado uma redução nas desigualdades educacionais na mesma proporção e nem uma maior igualdade de chances educacionais relativas.

Numa análise da estratificação educacional brasileira atual, Silva (2003) destacou que uma das principais características de nosso sistema de ensino foi sua rápida expansão nos últimos anos, principalmente no ensino médio, cujas matrículas passaram de mais de 1 milhão nos anos 1970 para quase 7 milhões no final da década de 1990.[2] De acordo com os dados da PNAD 2003, Schwartzman (2005), destaca que a taxa de escolarização líquida[3] no ensino fundamental é de cerca de 93%, o que é considerado aceitável. Já no nível médio esta taxa cai para 43%, o que nos faz pensar que por mais que o acesso à escola esteja garantido nos níveis elementares, o número de alunos que progride no sistema escolar diminui e os que permanecem enfrentam barreiras contínuas que atravancam suas trajetórias escolares.

Algumas destas barreiras foram descobertas por Ribeiro (1991), que identificou um estranho fenômeno, no sistema educacional brasileiro, de impedir o avanço dos estudantes no seu percurso escolar através de uma prática denominada de “pedagogia da repetência”. A prática da repetência apresenta um componente cultural e foi incorporada de tal modo à nossa filosofia de ensino que passamos a considerá-la natural. A partir das análises pioneiras de Ribeiro (1991), identificou-se que as crianças vão à escola, mas ficam retidas, o que gerou um grande debate na última década em torno dos fatores que contribuem para a má qualidade das escolas e, de maneira inversa, dos efeitos que as escolas de qualidade poderiam produzir para melhorar o desempenho de seus alunos.

Neste sentido, pretendo compreender as representações dos alunos e professores pesquisados sobre o universo escolar no que tange à qualidade da escola, à repetência e ao acesso ao ensino superior. Procuo também refletir sobre as práticas propostas por alguns professores para melhorar a qualidade do que é ensinado nas salas de aula bem como busco compreender quais os impactos das expectativas dos professores sobre o desempenho escolar dos estudantes.

Para tanto, utilizei o instrumental teórico-metodológico oferecido pelos estudos antropológicos clássicos (MALINOWSKI, 1984), tais como: observação participante e descrições etnográficas. Realizei trabalho de campo fazendo observação participante na escola ao longo dos semestres letivos desde 2005. Neste período, elaborei etnografias nas quais descrevi diversos ambientes e rituais da escola, como as salas de aula e os diversos tipos de aula, a sala dos professores e suas reuniões, além dos rituais que são denominados de conselhos de classe. Realizei também entrevistas em profundidade com alunos e professores, o que me possibilitou uma maior aproximação das suas representações sobre o cotidiano escolar.

A escola pesquisada foi escolhida em função de ser uma das participantes de um Programa de reforço educacional denominado “Sucesso Escolar”, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, que seria acompanhado pelo nosso núcleo de pesquisa. Um dos objetivos centrais deste Programa seria o de buscar reduzir a repetência e melhorar a proficiência dos estudantes através de aulas de reforço. No presente estudo não pretendo discutir os resultados do acompanhamento deste Programa, mas apenas indicá-lo como um dos elementos que contribuíram para a minha entrada no campo.[4]

Na reunião de lançamento do Programa Sucesso Escolar, pude observar duas diretoras fazendo indagações a respeito de como a escola deveria atuar a fim de atrair seus alunos para a sala de aula. Elas se perguntavam como os professores deveriam agir em relação a alunos que apresentam dificuldades de aprendizado além de muitos problemas e conflitos familiares, numa escola que atende a mais de três mil alunos e atua, praticamente, sem o auxílio de coordenadores pedagógicos. Esta inquietação apresentada por essas diretoras me deixou uma pergunta na cabeça: como os professores atuam em sala de aula a fim de estimular o aprendizado de seus alunos?

A partir de então, iniciei o trabalho de campo buscando observar algumas estratégias utilizadas pelos professores para despertar o interesse dos estudantes pelos assuntos discutidos na sala de aula. Neste sentido, concentrei-me em duas iniciativas, denominadas “projetos”, pelos atores sociais desta escola, que tinham, segundo eles, o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem e de integração dos estudantes. O primeiro deles é o projeto “Construção da Palavra”, elaborado por uma das professoras de português, que pretende fazer com que os alunos da 1ª série do ensino médio aprendam a ler e a escrever através de jogos e dinâmicas. A segunda iniciativa acompanhada foi o projeto “pré-vestibular”, que tem como objetivo preparar os alunos de algumas turmas regulares de 3ª série “interessados” em prestar o vestibular das universidades públicas. O que me possibilitou refletir sobre o processo pelo qual os professores atribuem a determinados estudantes a classificação de “interessados” e de “bons alunos” e sobre como tal classificação influencia nas perspectivas acadêmicas destes alunos.

Para efeito de comparação, observei também uma turma de 2ª série, considerada “fraca” por seus professores, que sempre destacavam o mau comportamento e o desinteresse dos alunos. Procurei observar quais as diferenças desta turma em relação à do projeto pré-vestibular, tanto no que se refere às aulas quanto em relação aos discursos de alunos e professores.

As análises de Schwartzman e Oliveira (2002), que apontam para a necessidade de confrontar discursos e práticas internos e externos a escola a fim de compreender as lógicas de funcionamento que permeiam o ambiente escolar, me ajudaram a pensar sobre como as práticas desenvolvidas, especialmente na sala de aula, podem impactar o desempenho cognitivo dos alunos.

À luz da reflexão de Sá Earp (2006), que desenvolveu um estudo sobre a influência do chamado “efeito pigmalião”, ou seja, do impacto das expectativas dos professores sobre o desempenho escolar dos alunos, procuro avançar na reflexão em torno das saídas propostas pelos professores e pela escola para enfrentar o obstáculo da não aprendizagem e da reprovação. Também me proponho a pensar se tais estratégias atuam como mecanismos de inclusão e de mobilidade educacional e social.

2. “Construção da Palavra”

O projeto “Construção da Palavra” é considerado pelas diretoras um dos diferenciais da escola, pois segundo elas, é capaz de “ensinar a quem não sabe”. Este projeto foi elaborado por Ana[5], professora de português da 1ª série, que afirmou estar insatisfeita com as dificuldades

trazidas pelos alunos do ensino fundamental. Segundo Ana, os alunos mal sabem ler e escrever, talvez por isso, tenham tanta dificuldade para compreender os assuntos tratados. Ana afirmou, ainda, que cansou de esperar soluções dos colegas ou do governo, então resolveu pôr em prática um programa de ensino alternativo que inclui a contextualização dos assuntos didáticos a partir do conteúdo que o aluno já assimilou nas séries anteriores.

Nosso Programa é composto por itens presentes na realidade do aluno. Começamos pela linguagem não-verbal, com figuras, textos curtos. Demonstramos que assim como a figura tem significado dentro de um contexto as palavras também têm, e assim trabalhamos com a contextualização. Depois usamos histórias em quadrinhos, charges e propagandas. Para isso usamos jogos, dinâmicas, montagens, com pequenos conceitos gramaticais. Aprendemos fonema, letra, frase, metáfora, sem dar nome às coisas. Nosso objetivo é mostrar para os alunos que eles são capazes de ler, escrever e ter confiança. Se no final conseguirmos que o aluno escreva um parágrafo será uma vitória.

Segundo esta professora, sua prática inovaria no sentido em que se propõe a modificar as propostas metodológicas dos demais professores desta escola, que planejam suas aulas a partir do livro didático e atuam em sala de aula através de aulas expositivas, fazendo o uso do que Ana denominou como de “cuspe e giz”. A partir do discurso desta professora, o que se evidencia é a crença de que os alunos poderiam aprender mais se fossem ensinados do modo como o que ela se propõe a ensinar: através de dinâmicas que tenham relação com a realidade social do aluno.[6]

Pelo que pude observar, as aulas de português pareciam às preferidas dos alunos. Em vez de copiar extensas matérias do quadro-negro, como alguns professores pediam, os alunos liam textos, poemas, interpretavam coletivamente os exercícios. A professora modificava a organização da sala de aula fazendo com que os alunos, ao invés de ficarem enfileirados uns atrás dos outros, formassem pequenos grupos ou então organizava as carteiras da sala em semicírculo.

As primeiras aulas que assisti foram sobre ortografia. Os alunos se organizavam livremente em grupos, quando a professora exclamou: “Hoje, vamos ter um jogo das palavras. Antes de começar leiam o manual.” A princípio, os alunos não imaginavam como seria este jogo, mas poucos minutos depois, reagiam como se estivessem num momento de confraternização, onde podiam conversar com os colegas e estudar juntos.

Cada grupo tinha que ler as regras do jogo e estava incumbido de escrever o maior número de palavras corretas. Os alunos trabalhavam em equipe, a partir da seguinte dinâmica: tinham que dividir as cartas entre si, nas quais estariam contidas as palavras que os colegas teriam que escrever. Enquanto um ditava, os outros escreviam e depois mostravam para o grupo, para que fosse corrigido. Quem errasse teria que escrever a palavra novamente. Eles usavam um tabuleiro no qual marcavam, cada um com um cone colorido, sua posição na pequena “estrada” que os levariam a vitória no jogo. Ganhava aquele que errasse menos.

Os alunos puderam diferenciar palavras com “g” e “j”, “s”, “ss” e “ç”, “x” e “ch”. Ana dizia que ao invés de pedir para que os alunos gravassem regras, preferia que eles se familiarizassem com as palavras. Em outras aulas, ela trazia textos, crônicas e poemas que eram lidos em voz alta por todos os alunos, já que cada um lia um trecho.

As aulas desta professora podem ser pensadas segundo a metáfora da professora “muito maluquinha” das histórias infantis de Ziraldo[7], onde a professora “maluquinha” propunha jogos, dividia a turma em times, tentava conquistar o carinho dos alunos e, tal como Ana, se empenhava para que todos aprendessem a ler.

Para tanto, a professora “muito maluquinha” lia poemas, romances, gibis e os levava ao cinema. Ziraldo chama a atenção para a resistência das outras professoras da escola, que reclamavam do barulho dos alunos e das atividades propostas pela “professora maluquinha”. Na escola pesquisada, a maioria dos professores das outras disciplinas não concordava com os métodos e avaliações utilizados por Ana, que não conseguiu estimular os outros professores a realizarem um trabalho semelhante.

Apesar das dificuldades, esta professora era querida pelos alunos, que não escondiam a admiração por sua postura firme e pelo incentivo, sempre presente em suas palavras. Nas entrevistas realizadas com alunos desta turma, todos a caracterizavam como boa professora por ser descontraída, se interessar pelos problemas deles, mesmo exigindo atenção. A representante da turma enfatizou: “Ela faz com que os alunos prestem atenção durante a aula, incentiva, explica bem, exemplifica a matéria. A boa aula deve ser agradável.”

Enquanto a professora Ana avaliava seus alunos ao longo das tarefas e dos jogos realizados em sala, estimulava trabalhos em grupo de pesquisa e atribuía baixo peso à prova bimestral; os demais professores permaneciam aplicando testes e provas individuais e sem consulta, nos quais o conteúdo exigido se referia ao programa estudado em todo o bimestre e atribuía notas de acordo com o que consideravam que o aluno ideal deveria ter aprendido.

A professora Ana sabia da resistência que encontrava com os demais professores que acreditavam que “os alunos não aprendiam porque não estudavam”, mas tentava estimular seus colegas a diferenciar os recursos didáticos usados em sala de aula para que, segundo ela, ao menos eles pudessem comparar o desempenho dos seus alunos quando tinham uma aula expositiva com as experiências nas quais os alunos tinham que realizar pesquisas e produzir redações e poesias. Esta iniciativa se aproxima do que Castro & Tiezzi (2005) apontam como o grande desafio do processo pedagógico. De acordo com os autores, a inovação na gestão da sala de aula a fim de desenvolver novos recursos e metodologias curriculares, bem como uma “cultura de planejamento escolar”, pode impulsionar a aprendizagem dos alunos.

Segundo Soares (2005), a escola faz diferença quando possui um conjunto de características que influenciam positivamente na vida do aluno, como o comprometimento do professor e a percepção dos problemas internos e externos a sala de aula por parte da escola. Estes fatores, quando associados, melhoram o desempenho acadêmico dos alunos. Assim, pude constatar que as práticas do projeto de português melhoravam o desempenho dos alunos nesta disciplina,

mas, como os demais professores não agiam em conjunto, os alunos encontravam dificuldades em aulas que consideravam desmotivadoras e nas avaliações convencionais.

Os professores insistiam que os alunos eram despreparados e desinteressados. O professor de química afirmou que seus alunos não estudam e que, por isso, ele reprova. “A maioria dos alunos da 1^o série fica reprovado, pois não acompanha o ritmo, eu aviso e reprovoo mesmo. Quando chegam na 2^a série eles melhoram um pouco, pois passaram pela malha fina.” O resultado deste impasse não foi positivo, já que inúmeros alunos ficaram reprovados, contribuindo para elevar o índice de repetência da escola para mais de 50%.**[8]**

Ribeiro (1991), ao problematizar a repetência, aponta que o fracasso escolar geralmente é atribuído a uma incompetência do aluno ou dos pais e raramente é atribuído aos professores e a sua formação ou a organização escolar. Na turma pesquisada, os alunos que repetiram à série foram classificados pelos professores como: “pouco esforçados”, “desinteressados”, “fraquinhos”. Os alunos, em sua maioria, incorporaram este discurso apontando que “deveriam ter estudado mais”. A repetência parece ser vista, segundo estes alunos, como uma punição, o que pode ser reflexo de práticas de controle e de autoridade que permanecem no sistema de ensino como forma de avaliação.

As práticas alternativas, como as propostas pela professora de português, surtiram efeitos positivos no desempenho escolar, pois todos os alunos alcançaram os objetivos principais de leitura e escrita. No entanto, como não tiveram boa avaliação com os demais professores, vários alunos ficaram retidos na 1^a série.

Mas, como será o desempenho de alunos da 3^a série ao participarem de um outro projeto que apresenta objetivo diverso? Como se posicionam os professores diante de alunos que já obtiveram sucesso nas séries anteriores? Em 2006, acompanhei a turma 3004, do turno da manhã, que inicialmente chamou-me a atenção pelo fato de os professores comentarem: “Esta é uma turma de projeto alto nível. É uma das melhores”.

3. O pré-vestibular

Este projeto se diferencia daquele intitulado “Construção da palavra”, por ter como objetivo a preparação de algumas turmas de 3^a série para os vestibulares das universidades públicas. Do total de 17 turmas de 3^a série em 2006, apenas 4 eram voltadas para o vestibular. Enquanto no projeto “Construção da Palavra” pretendia-se ensinar, através de práticas inovadoras, no projeto pré-vestibular esperava-se reforçar os conhecimentos que os alunos já tinham e prepará-los para disputar vagas em universidades bem conceituadas.

Segundo o professor de inglês, que foi ex-aluno desta escola, a idéia de formar turmas “especiais” surgiu num conselho de classe, nos anos 1990, quando os professores discutiam as diferentes expectativas dos alunos em relação ao que era ensinado. A partir de então, os professores e a direção decidiram que os alunos poderiam escolher, na renovação da matrícula para a 3^a série, se gostariam de participar ou não destas turmas. Pelo que pude observar, os alunos que se inscrevem, são os que, em geral, ao longo das duas primeiras séries, atenderam às expectati-

vas de seus professores, seja pelo comportamento seja pelo rendimento escolar. São alunos que, em sua maioria, tiraram notas acima da média, foram indicados e incentivados, principalmente pelo professor de matemática, a participarem deste projeto.

Os professores do pré-vestibular afirmam que este é um “projeto de qualidade”, pois se, por um lado, acreditam que seus alunos têm chances reais de serem aprovados, por outro, parecem atribuir a qualidade do projeto à dedicação e à competência profissional deles próprios.

Nas aulas, os professores das áreas exatas geralmente explicavam a matéria no quadro e passavam uma série de exercícios específicos. Os das áreas humanas incentivavam as discussões e os questionamentos dos alunos. As provas eram preparadas de acordo com o modelo dos principais vestibulares do país. As avaliações dos professores, principalmente as de matemática e de química, eram temidas pelos alunos, que afirmavam que seus professores eram muito rígidos. O que acarretou um percentual alto de alunos com dificuldades nestas disciplinas. Alguns alunos apontaram que os professores passavam rapidamente para a matéria seguinte, sem que conteúdos simples fossem compreendidos.

A aula de matemática era a mais comentada pelos alunos, pois o professor Marcos era conhecido por ser rígido nas suas avaliações e por passar muitos exercícios de vestibulares. Nas aulas, o professor passava alguns exercícios no quadro e indicava outros das apostilas que trazia para aprofundar os conteúdos. No momento da correção dos exercícios, o professor chamava a maioria dos alunos pelo nome e perguntava se sabiam responder. Quando alguém não sabia, ele dizia: “Quem sabe então? Vai no quadro e resolve.” Muitos alunos conseguiam acompanhar o ritmo intenso do professor, mas outros não. Um aluno com dúvida perguntou: “Como o senhor quer que a gente faça uma revisão dos sistemas de 2ª grau se eu nem aprendi isso no ano passado.” Marcos respondeu: “Pessoal, não posso parar. Senão prejudico a turma. Me procurem na hora do recreio, que eu tento tirar as dúvidas.”

O professor de matemática sempre destacava os ex-alunos do projeto que foram aprovados no vestibular e que seguiram carreiras prestigiadas no mercado de trabalho. Durante as aulas, Marcos costumava perguntar a carreira que cada um pretendia seguir. Mas, enfatizava: “Todos vocês vão ser Engenheiros. Mas, se alguém tiver em dúvida, eu sempre organizo palestras com ex-alunos da escola que estão na Universidade. Mas, é claro que as carreiras tecnológicas são as que pagam melhor.” A maioria dos alunos parecia entusiasmada com as áreas exatas, provavelmente influenciados pelo professor.

As aulas nas quais os alunos apresentavam mais dificuldades eram as de química. A professora Paula resolveu fazer uma revisão das séries anteriores no 1º bimestre através de exercícios, o que serviu de base para as primeiras provas. Segundo os alunos, as notas baixas da turma se devem ao fato de Paula “ensinar tudo muito rápido”. Uma das alunas apontou: “Ela manda a gente ir ao quadro-negro, mas não explica direito. Só dita o gabarito e pronto”. Durante as aulas, Paula costumava dizer que a melhor forma dos alunos aprenderem química era através de exercícios. “Acelero a aula porque sei que eles podem acompanhar, embora haja uma meia dúzia fraquinha. Sempre têm uns que a gente ajuda porque demonstram ‘vontade de aprender’”. Por

mais que a professora tenha buscado a revisão e os exercícios como estratégia para melhor prepará-los, a maioria dos alunos estava insatisfeita com as aulas de química.

Os professores pareciam comprometidos com seus objetivos: preparar os alunos para o vestibular, por isso marcavam aulas extras e “simulados” (provas preparadas de tal jeito que reproduzem aquelas dos vestibulares), inclusive aos sábados. Mas, por mais que os professores fossem convidados a participar do projeto, só se reuniram para discutir o programa e a metodologia de ensino que seria utilizada no início do ano. Conforme afirmou o professor de matemática, ao longo do ano letivo, “cada um trabalha por si”.

Acredito que a maneira como as aulas estavam sendo ministradas poderia estar dificultando o aprendizado da turma, já que, segundo os próprios alunos, os professores apresentavam um alto nível de exigência nas avaliações. De acordo com Sá Earp (2006), que realizou uma descrição minuciosa sobre o “efeito pigmalião” em escolas cariocas, a pesquisa em salas de aula revelou que a avaliação que os professores fazem sobre o desempenho dos alunos tem sua eficácia na medida em que pode afetar positiva ou negativamente o desempenho efetivo dos alunos. Neste sentido, pude pensar que os professores criaram uma expectativa global tão positiva em relação a seus alunos, que eles podem ter deixado em segundo plano as dificuldades individuais que os estudantes tinham sobre as matérias dadas. Ao mesmo tempo, também pude verificar que os alunos incorporaram o discurso de que a responsabilidade do estudo é deles próprios. Uma aluna entrevistada apontou: *“Se alguém não entendeu a matéria tem que correr atrás. A turma do projeto é para estudar”*.

Como os alunos, então, acham que devem ser as aulas? Durante a observação participante, pude perceber que os professores de história e de inglês parecem ser aqueles com os quais os alunos mais se identificavam, pela dinâmica aplicada em sala. No survey realizado, pela nossa equipe de pesquisa, dos alunos perguntados sobre o que acreditam ser uma boa aula, 50% destacam que é quando o professor sabe explicar e o aluno aprende, 36% dos alunos afirmam que uma aula é boa quando... é diferente, dinâmica e o professor interage com a turma. 10% dos alunos destacam que numa aula boa o professor tem controle sobre a turma e 4% enfatizam que nesta não deve haver bagunça. Estes dados se assemelham com os discursos apresentados pelos alunos do pré-vestibular, já que estes destacam a participação, a interação e a dinâmica dos professores em sala como aspectos essenciais para o processo de aprendizagem. Duas entrevistadas destacaram que as expectativas positivas de seus professores em relação ao desempenho dos alunos são fundamentais para que eles estudem mais e se empenhem.

Para vários professores desta turma, uma boa aula era a que os alunos participavam ativamente e tiravam suas dúvidas. Em nossa pesquisa quantitativa, dos professores entrevistados, 68% afirmaram que em uma boa aula deve haver diálogo, além de ser animada e sem bagunça; e 32% destacaram positivamente as aulas que os alunos aprendem coisas novas.

Quando boa parte dos alunos não apresentou um bom rendimento nas primeiras avaliações, os professores destacaram que eles não se “esforçaram” o suficiente. Assim, de acordo com os discursos de professores e alunos, pode-se perceber que eles parecem acreditar que através de

atividades práticas, como a realização de mais exercícios e a inclusão de mais aulas extras, o desempenho dos alunos nas avaliações pode melhorar. Processo este que alunos e professores associam ao esforço e ao comprometimento de cada aluno.

Segundo Barbosa (1996), a avaliação pelo mérito é considerada legítima como critério de hierarquização nas sociedades modernas, na medida em que cada indivíduo deveria ser avaliado pelo seu desempenho. Mas, uma das questões que se apresenta é se para além de uma ideologia meritocrática vigoram outros mecanismos inerentes ao sistema escolar que interferem na avaliação e que impedem que parte dos alunos conclua com sucesso sua trajetória. Como é o caso da predileção de alguns professores por determinados alunos que apresentam características específicas valorizadas, como o que os professores descrevem como o “interesse” e a “participação” nas aulas, o que pode vir a influenciar a avaliação feita sobre um aluno ou sobre um determinado grupo de alunos.

Na turma acompanhada, alguns alunos eram elogiados por terem um perfil típico que correspondia ao que os professores diziam acreditar ser o de “bons alunos”, pois eram considerados “esforçados”, “participativos”, “disciplinados”, “realizavam as tarefas de casa”, “estudavam antes da prova”. De uma forma geral, eram as meninas que se destacavam, em particular um grupo de 4 alunas que costumava sentar-se nas duas primeiras fileiras atrás da mesa do professor, no canto direito da sala. O restante dos alunos também apresentava características de “bons alunos”, mas em algumas aulas, como a de matemática, o foco da atenção do professor era voltado para esse grupo.

Estas alunas eram chamadas de “cdfs” pelos colegas, em referência as constantes notas altas que tiravam, e ao fato dos professores as elogiarem e darem a elas uma atenção diferenciada. A maioria dos alunos parecia acreditar que as notas tiradas pelas “cdfs” seria sempre superior do que as notas do restante *da turma*, o que, geralmente se confirmava após cada avaliação. No entanto, as alunas consideradas “cdfs” não queriam ser identificadas por este apelido: “Cdf é aquele que estuda e não faz mais nada. Nós gostamos de nos divertir e não só de estudar”. O grupo identificado como “cdf” não queria ser estigmatizado como tal, e para tanto, resolveu estreitar os laços de afinidade com o restante da turma. As chamadas “cdfs” tiveram a idéia de organizar grupos de estudo para que todos tirassem dúvidas e estudassem juntos. Alguns grupos foram formados a partir do entrosamento que apresentavam em sala de aula, o que propiciou uma maior integração da turma, já que os alunos parecem ter deixado de lado rivalidades pessoais, como a disputa pela melhor nota.

Os alunos que apresentaram bom desempenho parecem ter sido aqueles cujos professores acreditavam que eles poderiam aprender. Em relação ao conjunto dos alunos que participou do projeto, em torno de 20% deles foram aprovados, de modo que pelo menos 22 passaram para universidades públicas e 4 para particulares, tendo recebido o apoio do PROUNI.[9]

O discurso apresentado pelos professores de que os alunos podem escolher ou não participar das turmas do pré-vestibular reflete um dos mecanismos de diferenciação que estruturaram o sistema escolar, que atribui maior legitimidade aos percursos construídos de acordo com

critérios de desempenho e de mérito, enquanto os alunos com dificuldades seguem trajetórias mais ou menos desvalorizadas no interior da hierarquia escolar (DUBET, 2003). Estas observações me levaram a refletir sobre alguns dos aspectos da *cultura escolar*, pois ao procurar capacitar e estimular os “melhores” alunos, parece que a escola considera a aprovação numa universidade como um objetivo a ser atingido por uma pequena elite. De modo que parte dos alunos que pretendem alcançar a universidade não alcançarão seus objetivos.

4. Como são as aulas em uma das turmas que não participa dos projetos da escola?

A forma como a escola organiza as salas de aula pode estar contribuindo para que uma das turmas da tarde tenha sido caracterizada como “fraca” por seus professores. Numa das turmas de 2ª série, temos alunos heterogêneos, que apresentam inúmeras dificuldades cognitivas e problemas disciplinares. Marcos, o professor de matemática do pré-vestibular, afirmou que “enquanto o aluno da 3ª série ouve, na 2ª série à tarde o desinteresse é total”. Novamente o “interesse” aparece como fator central para que os professores qualifiquem suas turmas e também as diferenciem entre si.

Alguns alunos entrevistados afirmaram que “só aprendem os que se interessam pelo que o professor está dizendo, seja porque simpatiza com ele ou porque gosta da matéria”. Nesta turma, o relacionamento estabelecido entre alunos e professores não era amistoso, o que atrapalhava o andamento da aula, já que parte do tempo era usado para que os professores conseguissem chamar a atenção dos alunos e resolver problemas de indisciplina. O tempo gasto com explicações, esclarecimentos e tarefas realizadas em sala, como exercícios de fixação, era menor do que o gasto pelas turmas do pré-vestibular. Barbosa (2005), na tentativa de definir uma escola como sendo de qualidade, utiliza alguns critérios para serem pesquisados, como a organização do tempo dedicado às atividades de ensino propriamente ditas e às formas de acompanhamento do progresso dos alunos no percurso escolar.

Nesta turma, por mais que alguns professores tentassem avaliar o rendimento de seus alunos, era possível observar que os professores criticavam a postura dos alunos em relação ao que era ensinado. Nas aulas de português, a professora Dora circulava pela sala de aula e passava em cada mesa para verificar quais alunos haviam feito o dever de casa. Os que faziam recebiam “pontos de participação” que os ajudavam a compor a média bimestral. Entre alunos e professores parece haver uma relação de troca, que pode ser tornada explícita ou não, já que os professores passam tarefas que devem ser feitas e recompensadas através de “pontos”, caso contrário, tanto os alunos como a maioria dos professores acredita que ninguém os faria.

A maior parte das aulas de Dora era expositiva. A professora pedia para que os alunos abrissem o livro didático em determinada página, lia o conteúdo ou perguntava se algum dos alunos queria lê-lo. Dora assinalava os trechos mais relevantes que os alunos “deveriam estudar” e as páginas cujos exercícios deveriam ser respondidos no caderno. Algum tempo depois, ela sentava-se, enquanto aguardava que os alunos fizessem à tarefa solicitada, o que muitas vezes,

não ocorria, já que era comum entre os alunos conversarem com o colega sentado ao lado ou se reunirem em pequenos grupos.

Esta pequena descrição pode ser referida a aulas de outros professores que agiam de forma análoga, já que consideravam que estavam fazendo um bom trabalho, como é o caso de Dora, que afirmou: “Estou em sala de aula tentando explicar, o que falta é o comprometimento dos alunos.” Os professores justificam o não aprendizado através do argumento de que “os alunos não querem aprender”, o que me fez pensar que, em alguns casos, os professores não se percebem implicados no processo de ensino-aprendizagem.

No *survey* realizado nas escolas pesquisadas, perguntamos aos professores como observavam as possíveis causas que contribuem para a repetência. Mais de 80% dos entrevistados destacaram fatores como: a falta de base, de estudo e de esforço dos alunos. Os professores não apontaram para deficiências em suas aulas e em sua própria formação, e sim destacaram razões alheias à sua vontade, como a aprovação automática, falhas na formação dos alunos e a desestruturação das famílias.

Na turma pesquisada, os professores identificavam que fatores semelhantes poderiam contribuir para a reprovação, o que, poderia ser evitado se os alunos fizessem os deveres. Alguns professores parecem acreditar que através da repetição contínua dos exercícios os alunos podem aprender mais. Mas, para os alunos entrevistados, as aulas não estavam voltadas para os assuntos que lhe despertavam o interesse. Pode-se então questionar: como os alunos vão manter a atenção nas aulas se eles as consideram “desestimulantes e pouco atrativas”?

Algumas saídas já foram pensadas na escola, como o projeto de português que procura aprofundar o conhecimento dos alunos e o pré-vestibular, voltados para os alunos que apresentem objetivos escolares previamente definidos: o de estudar numa universidade. O que parece fazer à diferença nas aulas da turma “fraca” tem relação com a não existência de objetivos claramente estabelecidos, compreendidos e, principalmente, compartilhados pelos que trabalham na escola, o que significaria um grau razoável de participação dos professores no planejamento curricular (BARBOSA, 2005).

5. Considerações finais

Os dois projetos estudados revelam que a escola pesquisada, com todas as dificuldades que tem, busca caminhos alternativos às práticas comumente adotadas e que levam ao mau aprendizado e à repetência. Esses projetos são considerados inovadores pelos atores sociais na medida em que definem metas capazes de contribuir tanto para o estímulo como para a aprendizagem de seus alunos, além de os incentivarem a cursar o ensino superior.

No caso do projeto pré-vestibular, pude notar que este era direcionado para uma percentagem dos estudantes da escola. Somente aqueles que queriam participar e que eram “bons alunos” conseguiam se manter nestas turmas. Esse projeto, diferentemente do primeiro, que pretende ensinar a ler e a escrever a todos os alunos, tem como objetivo formar um grupo de alunos para passar e ir para a universidade. O que parece distinguir os projetos e as turmas está

relacionado mais com a atuação e as expectativas dos professores em relação a seus alunos do que com diferenças quanto à capacidade cognitiva desses estudantes, pois quando os alunos que apresentavam problemas relativos à aprendizagem recebiam aulas de “reforço”, no caso do pré-vestibular, conseguiam aprender.

Enquanto nos projetos “Construção da Palavra” e pré-vestibular os professores pareciam acreditar na possibilidade de seus alunos aprenderem, em outras turmas, cujos alunos não eram considerados bons, nem pelo comportamento nem pelo desempenho, os professores não davam uma atenção diferenciada aos estudantes individualmente. Por mais que as turmas dos projetos tenham apresentado algumas tensões internas, como a não adesão dos demais professores da 1ª série ao “Construção da Palavra” e as dificuldades iniciais encontradas nas aulas do pré-vestibular, pode-se perceber que as expectativas positivas e o comprometimento dos professores contribuíram para a formação de laços de sociabilidade entre alunos e professores.

Barbosa (2005), aponta que à expectativa elevada dos professores e as estratégias de acompanhamento da trajetória dos alunos são alguns dos indicadores que contribuem para a qualidade da escola e para o bom rendimento discente. Assim, pode-se observar a centralidade que os professores assumem na lógica de funcionamento escolar e como a realização de planos escolares objetivos e bem compreendidos pode influenciar o andamento da sala de aula. Segundo a autora, as escolas que tendem a se aproximar das medidas de qualidade consideradas adequadas apresentam alunos, de origens diversas, com desempenho médio superior que os demais, o que indica que a escola pode efetivamente colaborar para uma maior igualdade de oportunidades.

A qualidade do ensino, segundo os atores sociais desta escola, estava muito mais atrelada à preparação para os vestibulares mais concorridos da cidade, do que a um método de ensino que visasse à aprendizagem de todos os alunos. Neste sentido, os interesses e aspirações pessoais dos próprios estudantes atuaram significativamente para reforçar a identidade social da turma do projeto pré-vestibular. O sentimento de pertencimento dos alunos a esta turma contribuiu para que se unissem a fim de romper com as dificuldades de aprendizado encontradas. Por outro lado, os alunos da tarde, estigmatizados como desinteressados, parecem ter assistido praticamente inertes a reprovação de metade da turma. Eles não se adaptaram às aulas e nem aos métodos utilizados pelos professores, que não conseguiram encontrar soluções para tornar mais atrativas as disciplinas ensinadas.

Segundo o discurso docente, o aprendizado parece estar associado a uma “vontade de aprender” do aluno, ao seu “interesse”. De acordo com os professores, é “só o aluno querer que ele aprende”, o “bom aluno é o interessado”. Mas, o que a pesquisa revelou foi que a crença dos professores de que os alunos podem aprender faz a diferença na qualidade do que é ensinado e, conseqüentemente, aprendido. Por mais que os professores pareçam acreditar que é o “o interesse” dos alunos que contribui para um bom desempenho, pode-se perceber que são nas relações estabelecidas em sala de aula que os alunos se tornam mais ou menos estimulados a aprender. Assim, pode-se pensar que os alunos considerados “interessados” são os que ao longo de

sua trajetória escolar foram incentivados por seus professores em sala de aula e que corresponderam às expectativas positivas atribuídas por eles. 🌐

NOTAS

* Graduanda do 8º período do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UF RJ). Bolsista de Iniciação Científica na área de Antropologia da Educação. Professora Orientadora: Yvonne Maggie. E-mail: giselleclage@yahoo.com.br

[1] No *survey* realizado, buscou-se identificar o perfil sócio-econômico de professores e estudantes. O levantamento visava desvendar as percepções dos entrevistados sobre a escola, o Programa Sucesso Escolar e outras iniciativas da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Visávamos também entender como os alunos viam os professores e estes os alunos e as concepções que tinham sobre a nossa sociedade. A amostra foi calculada com base no universo das 21 escolas pesquisadas, de modo que 300 professores e 391 estudantes foram entrevistados. Para mais detalhes sobre a pesquisa quantitativa ver Maggie (2006).

[2] Segundo a Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar 2006, as matrículas no ensino médio estiveram próximas dos 9 milhões neste mesmo ano.

[3] A taxa de escolarização líquida refere-se à porcentagem de pessoas, em cada faixa etária, que estão matriculadas no nível de ensino que lhes corresponde.

[4] Para mais detalhes sobre o acompanhamento do Programa “Sucesso Escolar” ver Maggie (2006).

[5] Os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

[6] Por mais que o argumento desta professora possa ser aproximado das bases teóricas propostas pelos construtivistas e adeptos da *pedagogia freiriana*, que adotam uma perspectiva que valoriza a interação entre “o educador e o educando” no processo de construção da aprendizagem, minha proposta neste artigo não é discutir como os educadores teorizam, mas sim buscar compreender os significados atribuídos pelos atores sociais às suas ações. Pretendo, mesmo que de modo preliminar, me aproximar do que Malinowski (1984) cunhou de ponto de vista nativo, ou seja, do “espírito nativo”, das crenças e representações que os pesquisados têm sobre si mesmos e sobre suas próprias práticas.

[7] Sobre isso ver PINTO (1995).

[8] Considerei repetência como a soma da taxa de reprovação e de abandono. O índice de repetência da escola pesquisada foi consultado no INEP Data Escola Brasil 2005.

[9] O PROUNI (Programa Universidade para todos) foi elaborado pelo Governo Lula com o objetivo de conceder bolsas de estudo em universidades particulares para alunos oriundos de escolas públicas e de baixa renda que alcançaram a aprovação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. L. & RANDALL, L. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. **Caderno CRH**. Salvador, v. 17, nº 41, p. 299-308, 2004.

BARBOSA, M. L. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: BELTRÃO, K.; SOARES, S.; BARBOSA, M. L.; *et al.* (Org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA/Ford Foundation, v. 1, p. 93-120, 2005.

BOUDON, R. **A Desigualdade das oportunidades. A mobilidade social nas sociedades industriais**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981.

CASTRO, M. H. G. de & TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S. & BROCK, C. (org.) **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 119-151, 2005.

- DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, nº 119, pg. 29-45, julho/2003.
- LAGE, G. C. Dilemas da Sala de Aula. In: MAGGIE, Y. **A Escola no seu Ambiente: Políticas Públicas e seus impactos. Relatório parcial de pesquisa**. Rio de Janeiro, jun/ 2006. Disponível em [http://: www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/rel_Escola_ambiente_yvonne.pdf](http://www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/rel_Escola_ambiente_yvonne.pdf). Acessado em 03 de janeiro de 2007.
- MAGGIE, Y. **A Escola no seu Ambiente: Políticas Públicas e seus impactos. Relatório parcial de pesquisa**. Rio de Janeiro, jun/ 2006. Disponível em <[http://: www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/rel_Escola_ambiente_yvonne.pdf](http://www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/rel_Escola_ambiente_yvonne.pdf)>. Acessado em 03 de janeiro de 2007.
- MALINOWSKI, B. Argonautas do Pacífico Ocidental. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Sinopse estatística da educação básica: Censo Escolar 2006**. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acessado em 03 de abril de 2008.
- PINTO, Z. A. **Uma professora muito maluquinha**. São Paulo: Melhoramentos, 1995.
- RIBEIRO, S. C. A Pedagogia da Repetência. **Estudos Avançados**, USP, v. 5, nº12, p. 7-18, 1991.
- SÁ EARP, M. de L. **A cultura da repetência em escolas cariocas**. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural) – Programa de Pós-graduação em Antropologia e Sociologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- SILVA, N. V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: Hasenbalg, C. e Silva, N. V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, p. 105-146, 2003.
- SCHWARTZMAN, S. & OLIVEIRA, J. B. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa Editora, 2002.
- SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S. & BROCK, C. (org.) **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 9-51, 2005.
- SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: SCHWARTZMAN, S. & BROCK, C. (org.) **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 91-117, 2005.

A DIFUSÃO DA REGULAÇÃO GOVERNAMENTAL: UMA RESENHA DA LITERATURA [1].

*Mariana Batista da Silva**

Cite este artigo: SILVA, Mariana Batista da. A Difusão da Regulação Governamental: uma resenha da literatura. **Revista Habitus:** revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 19-37, dez. 2008. Semestral. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 15 dez 2008.

Resumo: a criação das agências reguladoras foi responsável pela transformação da atividade regulatória em objeto de crescente debate no Brasil. Tendo em mente a importância que o tema vem adquirindo, nosso objetivo se constitui em resenhar criticamente a literatura especializada. Para tanto, partindo do questionamento “por que o Estado regula os mercados e o que influencia o processo regulatório?”, primeiramente analisamos a produção internacional sobre o tema, enfatizando a incorporação da temática pela Ciência Política. Posteriormente, analisamos o impacto desse debate para a construção de uma agenda de pesquisa sobre o tema no Brasil.

Palavras-chave: regulação, interesses, instituições, controle.

1. Introdução

A década de 1990 foi palco de profundas transformações na estrutura do Estado brasileiro. A partir do fio condutor de rever a considerada excessiva intervenção estatal e o tamanho de sua burocracia (REZENDE, 2002), elegeram-se como objetivo central torná-lo mais voltado para as funções centrais ou clássicas e assim, mais eficiente (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1995). A reforma regulatória assumiu papel central nesta reestruturação do Estado, a partir da modificação profunda do relacionamento entre o Estado e o mercado.

O modelo regulatório pré-existente à reforma, baseado na propriedade pública das empresas provedoras de bens públicos e no exercício da atividade regulatória diretamente por departamentos ligados aos ministérios gestores, tinha por principal característica a sobreposição entre as funções de regulação e de gerenciamento das empresas. Com a reforma do Estado da década de 1990, tal estrutura é profundamente modificada a partir da privatização das empresas públicas e o estabelecimento de novas instituições regulatórias para lidar com esse novo ambiente: as agências reguladoras.

Instituído por meio de intensiva delegação de poderes, o modelo de regulação baseado em agências, modelo este de clara inspiração norte-americana, tem por principal característica a autonomia que concede aos órgãos reguladores frente aos poderes políticos constituídos. Retirando a atividade regulatória do controle direto dos atores políticos e também passando a envolver mais diretamente no processo regulatório os mais diversos atores, como o presidente, os

legisladores, o judiciário e os grupos de interesse, esse novo modelo de regulação é responsável pela maior visibilidade da atividade regulatória, tornando esta objeto de grande debate político, econômico e social. Deste modo, apesar de a regulação em si não se configurar como uma novidade (a atividade de regular os mercados é uma prerrogativa do Estado), a mudança de regime regulatório para um baseado em agências autônomas pode ser considerado como um divisor de águas para a transformação da atividade regulatória em objeto de estudo pela Ciência Política brasileira.

Tendo isto em mente, analisar o que vem sendo produzido pela literatura especializada para compreender e explicar esse modelo regulatório se mostra de grande importância. Partindo do questionamento “por que o Estado regula os mercados e o quê influencia o processo regulatório?”, primeiramente analisamos a produção internacional sobre o tema, as principais variáveis levantadas para explicar a regulação, enfatizando a incorporação da temática pela ciência política. Portanto, temos por objetivo nesta primeira parte, avaliar a gradual incorporação de variáveis políticas, em especial variáveis institucionais, para a explicação da regulação no debate internacional. Para tanto, a produção internacional aqui analisada se restringirá à produção anglo-saxã, por ser o debate mais bem consolidado (com mais de 100 anos de tradição [2]) e também por ter sido construído em torno do modelo de regulação, originalmente norte-americano, hoje adotado no Brasil: o modelo de regulação por agências autônomas. Em seguida, nos deteremos a avaliar o impacto desse debate para a construção de uma agenda de pesquisa sobre o tema no Brasil. Assim, apesar de a regulação ter entrado na agenda de pesquisa apenas recentemente, nos perguntamos sobre o que está sendo produzido para analisar o novo regime regulatório brasileiro. Deste modo, mapear as principais problemáticas levantadas e os resultados alcançados pela produção nacional se mostra de grande importância para evidenciar um programa de pesquisa cientificamente promissor.

Além desta introdução, este trabalho está dividido em mais três seções. Na próxima seção, analisamos a produção internacional sobre regulação, subdividida em dois grupos: as teorias sobre interesses e as teorias institucionais. Na terceira seção, mapeamos a produção nacional a partir de suas principais problemáticas, resultados e filiação teórica. Por último, a conclusão.

2. O Estado e a Regulação dos Mercados: o debate internacional

Por que o Estado regula os mercados? Por que o processo regulatório toma determinada forma? Em torno destes questionamentos surgiram diversas construções teóricas que contribuíram para a consolidação de um debate internacional que já possui uma tradição de mais de cem anos. Nesta seção, tem-se por objetivo central analisar as principais contribuições da literatura internacional sobre a ação regulatória dos Estados sobre os mercados, identificando as principais variáveis explicativas, as questões centrais da agenda de pesquisa e os principais resultados alcançados.

Serão analisadas, primeiramente, as teorias clássicas que, partindo de um questionamento comum – a razão da regulação dos mercados pelo Estado – inauguraram este debate, a saber: a Teoria Normativa da Regulação e, subsequentemente, as Teorias Positivas da Regula-

ção, ambas teorias sobre interesses. Posteriormente, analisa-se a produção que transcende este debate, incorporando também questões de ordem política e institucional na análise das formas regulatórias, ou seja, não só se questionar acerca do *por que* da regulação, mas também do *como* se regula. Este conjunto é aqui representado pela teoria da delegação e os modelos *principal-agent* e o recente debate em torno da relação entre o ambiente institucional e a credibilidade regulatória.

2.1. Teorias com Foco em Interesses

2.1.1. A Teoria Normativa da Regulação: promovendo o interesse público

A Teoria Normativa da Regulação foi a primeira a surgir com o objetivo de explicar a intervenção do Estado no mercado contemporaneamente. Seus postulados adquiriram tamanha aceitação que se tornaram o conjunto de idéias fundamentais que informou historicamente a intervenção regulatória do Estado, sendo apresentada nos livros-texto de economia até a década de 1970 (MELO, 2000). O postulado básico desta teoria é bastante simples: mercados competitivos asseguram uma alocação eficiente dos recursos. Entretanto, quando alguma falha de mercado se apresenta, o Estado deve intervir de modo a sanar o desequilíbrio, regulando o mercado em questão. Ou seja, a resposta para o questionamento acerca da razão da regulação é claro e nítido: a existência de falhas de mercado. As principais falhas identificadas pela teoria são: competição imperfeita (monopólio e oligopólio) e externalidades. Tais falhas provocam a ação regulatória do Estado num processo quase que mecânico de ação e reação. Nas palavras de Posner (2004), as intervenções estatais na forma de regulação

São respostas simples do governo a demandas públicas pela retificação de palpáveis e remediáveis ineficiências e desigualdades no funcionamento do livre mercado. Atrás de cada esquema regulatório poderia ser identificada uma imperfeição de mercado, cuja existência forneceria justificativa satisfatória para uma regulação (POSNER, 2004: 51).

Vista deste modo, a regulação se constitui numa resposta do Estado a uma demanda da sociedade como um todo, o interesse público. A ação é unidirecional do Estado (representado pela agência, que implementa as políticas) sobre o mercado com o intuito de corrigir a falha de mercado que originou a intervenção do Estado em primeiro lugar. O interesse público nesta teoria é pressuposto e qualquer indício de que a agência não o esteja atendendo não se relaciona a nenhum tipo de erro com relação a seus fins, mas sim com relação aos meios (POSNER, 2004), podendo significar que os administradores são mal selecionados, sendo corruptos ou ineficientes; a ordem legislativa é falha; a agência tem poucos recursos ou os poderes concedidos não são suficientes para alcançar os objetivos (NOLL, 1982).

As críticas mais contundentes que podem ser feitas à Teoria Normativa da Regulação relacionam-se com a fundamentação da intervenção do Estado na economia com base nas falhas de mercado. Tal fundamentação se mostra questionável devido ao seu caráter tautológico – se há regulação é porque por trás desta há necessariamente uma falha de mercado. Nas palavras de Peltzman:

To be sure, a good economist needs no more than fifteen minutes' notice to produce a market failure to "explain" any of these interventions. But credulity is strained when the list of market failures grows at roughly the same rate as the number of regulatory agencies (PELTZMAN 1989: 18) **[3]**.

Além de ser um fundamento bastante fluído, o argumento das falhas de mercado frequentemente não resiste a um exame empírico, não explicando porque inúmeras políticas regulatórias geram conseqüências socialmente indesejadas que, paradoxalmente, beneficiam determinados interesses no mercado, inclusive protegendo-os da competição. Nas palavras de Posner (2004), "por vezes, a lei que define o sistema regulatório revela por si mesma um inequívoco propósito de alterar o funcionamento dos mercados de maneira inexplicável à luz do interesse público" (POSNER, 2004: 52). Juntamente a esta crítica se coloca em dúvida também a suposição de que a ação do Estado é eficiente e sem custos. Ou seja, a idéia de que a intervenção estatal inequivocamente atende ao seu objetivo e que tal objetivo é neutro e orientado para o interesse público, não implicando em custos para a sociedade.

A partir da identificação destas falhas na Teoria Normativa da Regulação, surge um conjunto de teorias que busca explicar a intervenção estatal na economia refutando um de seus pressupostos principais: a idéia de que o Estado se constitui numa organização neutra, de ações sem falhas e custos. Estas se constituem nas Teorias Positivas da Regulação, objeto de análise da próxima seção.

2.1.2.As Teorias Positivas da Regulação: a demanda por regulação

Refutando a idéia de que a regulação surge a partir da constatação da existência de falhas de mercado, as Teorias Positivas da regulação trabalham com a idéia de "falhas de governo", ou seja, as ações do Estado têm sim custos e não são de modo algum neutras. O corolário dessa teoria é a desconstrução que ela realiza do argumento da Teoria Normativa de que quando uma agência não promove o interesse público é porque ela é ineficiente. Ao contrário, a agência é eficiente em seus objetivos, o objetivo é que não é o interesse público e sim o interesse de grupos privados.

Em 1971 George Stigler escreveu um artigo seminal que revolucionaria o debate sobre regulação, deslocando-o do plano normativo para a explicação baseada na regulação como um produto adquirido por grupos privados, no âmbito de uma análise econômica do comportamento político, tendo como base o sistema de oferta e demanda. Nas palavras de Stigler:

A regulação tanto pode ser ativamente perseguida por uma indústria, como também pode ser imposta a ela. Uma das teses centrais desse artigo é a de que, em regra, a regulação é adquirida pela indústria, além de concebida e operada fundamentalmente em seu benefício (STIGLER, [1971] 2004: 23).

Dois pressupostos básicos com relação ao Estado estão na base do argumento de Stigler: primeiro, como entidade coercitiva suprema ele se constitui numa fonte potencial de recursos ou de ameaças a toda atividade econômica. Segundo, admite-se que os sistemas políticos, respon-

sáveis pela disponibilização desses recursos e ameaças, são racionalmente constituídos. Ou seja: “politicians, like the rest of us, are presumed to be self-interested maximizers. This means that interest groups can influence the outcome of the regulatory process by providing financial or other support” (PELTZMAN, 1989: 2) [4].

Assim, é estabelecida uma relação de troca. Os políticos para se manterem no poder necessitam de recursos que vão de votos à ajuda financeira. O grupo interessado na regulação necessita de, para dar um exemplo, barreiras à entrada de novos competidores. A relação de oferta e demanda está modelada. Como a regulação favorável prevê uma intervenção no processo político, e esta é bastante custosa, a regulação tende a favorecer os grupos mais diretamente interessados, que possuem os recursos e estão dispostos a pagar os custos [5]. Abaixo podem ser vistas as arenas decisórias envolvidas na teoria proposta por Stigler ([1971] 2004).

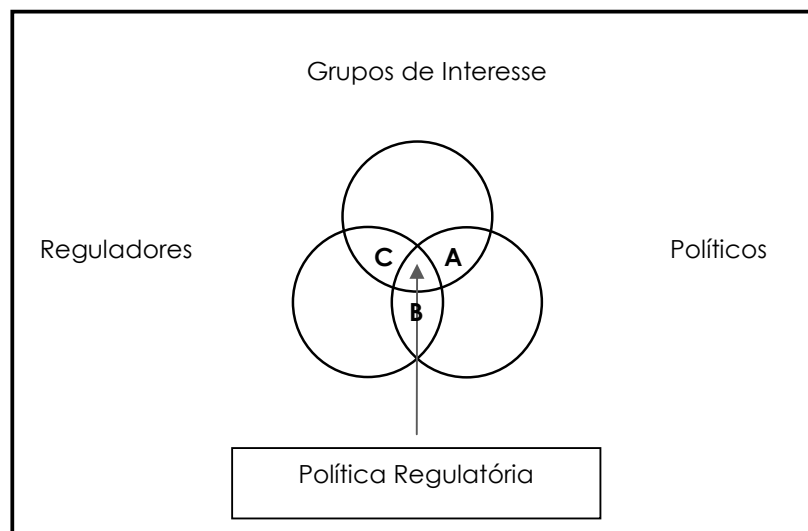


Figura 1: arenas decisórias da Teoria Positiva da Regulação de Stigler. Fonte: elaboração própria com base em Stigler ([1971] 2004).

Como pode ser visto, para esta construção teórica uma política regulatória emerge como o resultado da interação entre três grupos de atores: os políticos, os grupos de interesse e os reguladores. A arena representada por A corresponde à relação de oferta e demanda entre os políticos e os grupos de interesse; a arena representada por B corresponde à relação entre políticos e reguladores para a implementação da política regulatória, relação esta de menor importância para o argumento de Stigler já que os reguladores apenas implementam a política definida pelos políticos, não se constituindo numa relação conflituosa (MELO, 2000); e por fim, a arena representada por C corresponde ao efeito da política sobre os grupos, beneficiando uns e prejudicando outros, de acordo com a relação estabelecida em A.

As idéias principais deste trabalho fundamentaram os principais postulados das Teorias Positivas da Regulação. Para além de Stigler, outros autores surgiram para expandir o modelo por ele proposto como Peltzman e Becker (MELO, 2000). Peltzman (1976) argumenta que a política regulatória não é capturada por um único interesse econômico. A idéia central é que os políticos com a intenção de maximizar as suas preferências “contratam os serviços de todos os

grupos” (PELTZMAN, 1976), ou seja, extraem um equilíbrio alocando os benefícios entre os grupos de maneira ótima. Uma outra grande inovação é a inclusão dos grupos de consumidores como capazes de pressão. O fundamento para essa inclusão é que os consumidores (desde que eles tenham algum peso político) são parte de um grupo essencial, já que garantem votos e recursos para os políticos. Por isso, este não pode simplesmente ignorar esse grupo completamente em favor de alguma empresa. A inclusão dos consumidores pode ser feita a partir de grupos organizados ou os próprios reguladores podem organizar esses grupos para garantir a compensação dos benefícios regulatórios.

Becker (1983) refina esse argumento da multiplicidade de grupos de pressão sobre os políticos, fornecendo uma ligação com a Teoria Normativa da Regulação a partir de sua ênfase na eficiência da regulação. A idéia central de Becker é que os políticos tendem a amortecer o impacto dos diferentes grupos de pressão, mantendo um equilíbrio entre os ganhadores e os perdedores, evitando as perdas expressivas de bem-estar. Esse constante conflito entre os ganhadores e os perdedores gera um conjunto de forças pressionando o político, que se vê na necessidade de satisfazer a ambos o máximo possível para maximizar os seus interesses. O principal *insight* dessa abordagem é que elimina a possibilidade de ganho ilimitado pelo grupo ganhador e perda ilimitada pelo grupo perdedor. O sistema não é um equilíbrio de forças perfeito, alguma perda de bem-estar é comum. Entretanto, os ganhos e as perdas dos grupos é que estimulam o jogo de pressões. A partir do momento que um grupo desequilibra a balança de bem-estar, ele precisa impor mais força para pressionar por mais já que os perdedores também estarão pressionando contra as suas perdas.

As Teorias Positivas da Regulação provêm uma resposta bastante veemente para o questionamento que utilizamos para orientar nossa discussão: a demanda por proteção oriunda de grupos de interesse, essa é a razão da regulação dos mercados pelo Estado. Contudo, tal conjunto de teorias possui uma falha de fundamental importância: não consideram o contexto institucional no qual esses atores interagem. Nas palavras de Melo (2000), “o principal problema das Teorias Positivas da Regulação é que elas assumem que a interação dos atores é feita em um vácuo institucional. Inexistem regras formais, instituições, custos de transação, oportunismo ou interação estratégica entre os atores” (MELO, 2000: 18).

De modo a suprir tal falha, surgem no âmbito do movimento teórico do neo-institucionalismo novas teorias que passam a considerar o papel central das instituições para o comportamento dos atores, gerando análises mais complexas e também novas problemáticas. A partir da incorporação de elementos como a racionalidade limitada, a análise contratualista e o foco nas instituições como redutor de custos de transação, o neo-institucionalismo dá centralidade a questões anteriormente desprezadas como o controle e o oportunismo nas relações contratuais (MELO, 2001). As duas abordagens analisadas a seguir - delegação e credibilidade - se mostram intimamente interligadas, não se constituindo em teorias contrastantes, mas sim em dois momentos do enfoque neo-institucional.

2.2. Teorias com Foco Institucional

2.2.1.A Teoria da Delegação e os Modelos Principal-Agent

A teoria da delegação surge a partir da necessidade de uma maior complexificação da análise econômica tradicional da interação entre atores. A partir do enfoque contratualista (MELO, 2000) e da formalização via modelo *principal-agent*, a teoria pôde identificar a importância das instituições, ou das “regras do jogo” para a compreensão das transações sociais.

A delegação é uma transação social, regrada a partir do estabelecimento de um contrato, que pode ser definida como o ato de transferir uma tarefa, conjuntamente com o poder para realizá-la, de um ator que detém a prerrogativa de supervisionar o trabalho para outro que trabalhará em seu nome. Nas palavras de Lupia:

Delegation occurs when some people ask others to perform tasks on their behalf. [...] Delegation is beneficial because we can use it to overcome personal limitations. This benefit is important because each of us has limited time, energy and talents. When the people to whom we delegate devote their time, energy and talents to our needs, delegation increases the number of tasks we can accomplish (LUPIA, 2001:1) [6].

A tipologia própria das teorias da delegação é concentrada em dois formuladores de decisões (*decision makers*): o *principal* e o *agent*. O *principal* é o detentor do poder, limitado em tempo, talento ou energia, pode ou não delegar tarefas, conjuntamente com o poder necessário para realizá-las, para o *agent*. Este é o detentor da *expertise* que, uma vez delegada a tarefa e o poder de agir um nome do *principal*, pode ou não trabalhar em função dos seus interesses (BENDOR et al, 2001).

Assim, a delegação proporciona benefícios, mas também gera riscos. Estes se referem à assimetria de informação e aos espaços para o oportunismo dos atores [7], já que os “contratos são quase sempre incompletos, ou seja, não possibilitam a estipulação de uma gama de contingências futuras” (MELO, 2000: 20). Esta relação entre custos e benefícios, em sua acepção mais extrema, além da delegação, pode levar ainda a uma outra situação, a de abdicação. Isto ocorre principalmente porque a delegação envolve uma grande transferência de poder. Neste caso, o risco incorrido nessa ação é o de que as pessoas a quem foi transferido o poder abusem dele, perdendo o *principal* o controle do que é feito (LUPIA, 2001). Deste modo, a delegação é baseada num delicado e arriscado *trade-off* entre *expertise* e controle (BENDOR et al, 2001).

Nos moldes da teoria da delegação, a regulação por agências autônomas pode ser entendida de várias maneiras, podendo ser a delegação das agências para as concessionárias, indiretamente, a delegação dos cidadãos para os políticos ou, ainda, do Presidente, do Legislativo ou de ambos para as agências (MELO, 2000). No âmbito da área aqui em questão, os trabalhos analisam a delegação entendida do seguinte modo: o Presidente, o Legislativo ou ambos (*principal*) delega a atividade regulatória, juntamente com o poder de realizá-la, para as agências reguladoras (*agent*), de modo a se beneficiar de sua *expertise* e assim realizar mais e melhores políticas (MELO, 2001). Entretanto, o Presidente ou o Legislativo com essa ação incorre no risco de empossar um *agent* que possua interesses contrários aos seus ou não possuam as caracterís-

ticas sinalizadas para o *principal* no momento do contrato (seleção adversa) ou, posteriormente a assinatura do contrato, trabalhe contra as preferências do principal (risco moral) (MELO, 2001).

Diante dessa relação, possivelmente conflituosa, entre *principal* e *agent* surgiu um importante programa de pesquisa empírica que busca elucidar o papel dos poderes políticos (*principals*) no processo regulatório. Processo este no qual a agência pode ou não ser independente e o *principal*, seja ele o Presidente, o Legislativo ou ambos, pode ou não controlar os resultados regulatórios. Dito de outra forma, a partir da análise dos *outcomes* [8], busca-se auferir a habilidade do *principal* de manter as políticas de acordo com suas preferências, e os mecanismos utilizados para tanto, mesmo após a instituição de um órgão autônomo. A partir deste questionamento, a literatura especializada chegou a duas conclusões distintas: o primeiro conjunto de teorias atesta o poder discricionário das agências, ou seja, as agências são independentes. O segundo alcança conclusões opostas, atestando a dominância do poder político, mesmo após a firmiação dos termos do contrato. No quadro abaixo podemos ver os principais resultados dessa literatura e também os principais mecanismos levantados para explicá-los.

AUTOR	ATOR POLÍTICO	MECANISMOS	CONTROLE
Moe (1982)	Executivo	Diretores, Orçamento e Liderança Presidencial	Sim
Weingast e Moran (1983)	Legislativo	Oversight pela Comissão Legislativa Responsável pela Agência em Questão	Sim
McCubbins e Page (1986)	Legislativo	Procedimentos Administrativos	Sim
McCubbins, Noll e Weingast (1987)	Legislativo	Procedimentos Administrativos	Sim
Wood (1988)	Executivo	Diretores, Orçamento, Força de Trabalho, Centralização Gerencial	Não
Spiller (1990)	Legislativo e Grupos de Interesse	Diretores e Orçamento	Contingente
Wood e Waterman (1991)	Executivo e Legislativo	Diretores, Orçamento, Audiências de Supervisão Congressional, Reorganização Administrativa, Nova Legislação e Liderança Política	Sim
Hammond e Knott (1996)	Executivo, Legislativo e Judiciário	Diretores, Racionalidade Perfeita, Interesse Positivo dos Atores, Equilíbrios e Dimensões Múltiplas	Contingente
Snyder e Weingast (1999)	Executivo e Legislativo	Diretores	Contingente

Howell, Lewis (2002)	Executivo	Procedimentos Administrativos	Sim
Shapiro (2006)	Executivo	Procedimentos Administrativos	Não

Quadro 1: Modelos *Principal-Agent* Aplicados à Relação entre as Agências Reguladoras e o Poder Político. Fonte: elaboração própria.

Para além das conclusões empíricas a que os estudos chegaram, a teoria da delegação representa um importante avanço em vista dos trabalhos que a precedeu, já que problematiza a relação entre o poder político e as agências, antes vistas como órgãos de ação circunscrita à implementação das políticas formuladas pelo governo. Aqui, os estudos não se limitam apenas a responder o questionamento acerca da razão da regulação dos mercados pelo Estado, mas também buscam elucidar *como* o processo é realizado. Assim, elementos políticos e institucionais são realmente incorporados à análise, tornando-se variáveis centrais para a determinação dos resultados regulatórios.

Neste mesmo sentido, um outro construto teórico vinculado à tradição neo-institucionalista busca ampliar o escopo das instituições em questão, deslocando o debate para o contexto institucional mais amplo no qual os atores no jogo da regulação interagem. O objeto central é a capacidade de estabelecimento de compromissos críveis e da garantia da credibilidade regulatória, de modo que a inter-relação entre os diferentes atores e o contexto institucional tem um importante impacto para a credibilidade da política. Esta relação entre instituições e a credibilidade das políticas regulatória é analisada na próxima seção.

2.2.2. Ambiente Institucional e a Credibilidade da Política Regulatória

Esta literatura, ligada diretamente ao contexto de pós-privatização (MELO, 2000), volta-se para a compreensão da construção da credibilidade da regulação como uma atividade que envolve as mais diversas esferas do sistema político-institucional. Partindo do fato de que mercados sujeitos à regulação geralmente envolvem setores que apresentam *sunk costs* [9] bastante significativos e se constituem em bens de utilidade pública, o que confere alta politização, os investimentos nessas áreas se mostram bastante arriscados. Por conseguinte, para assegurar que o bem será produzido e que investimentos serão feitos de modo a manter o setor em desenvolvimento, há a necessidade de que as autoridades governamentais assegurem que os contratos sejam cumpridos no momento de seu estabelecimento e também no futuro e que não haverá mudanças nas “regras do jogo” com a mudança das elites políticas (MELO, 2000). Esta obediência às regras é a base da credibilidade da política regulatória de um país.

A partir dessa constatação, a teoria nos apresenta a idéia de que a performance de uma agência regulatória e a credibilidade de suas políticas não são determinadas pelo seu desenho institucional ou pelo conjunto de seus instrumentos regulatórios isoladamente, dependendo de feições das instituições mais amplas do contexto no qual está inserida (LEVY e SPILLER, 1994; SPILLER, 1996). Dito de outra forma, a performance da agência ou o resultado final de sua atuação se mostra como um resultado de uma relação entre a escolha do desenho da agência e de

seus instrumentos e sua adequação à dotação institucional do país. Isto quer dizer que o desenho da agência é uma escolha, porém uma escolha constrangida pelo ambiente institucional do país. Desse mesmo modo, os instrumentos regulatórios da agência se constituem numa escolha tolhida pelo desenho da agência e, indiretamente, pelo ambiente institucional do país. As principais proposições do modelo estão esquematizadas na figura abaixo:

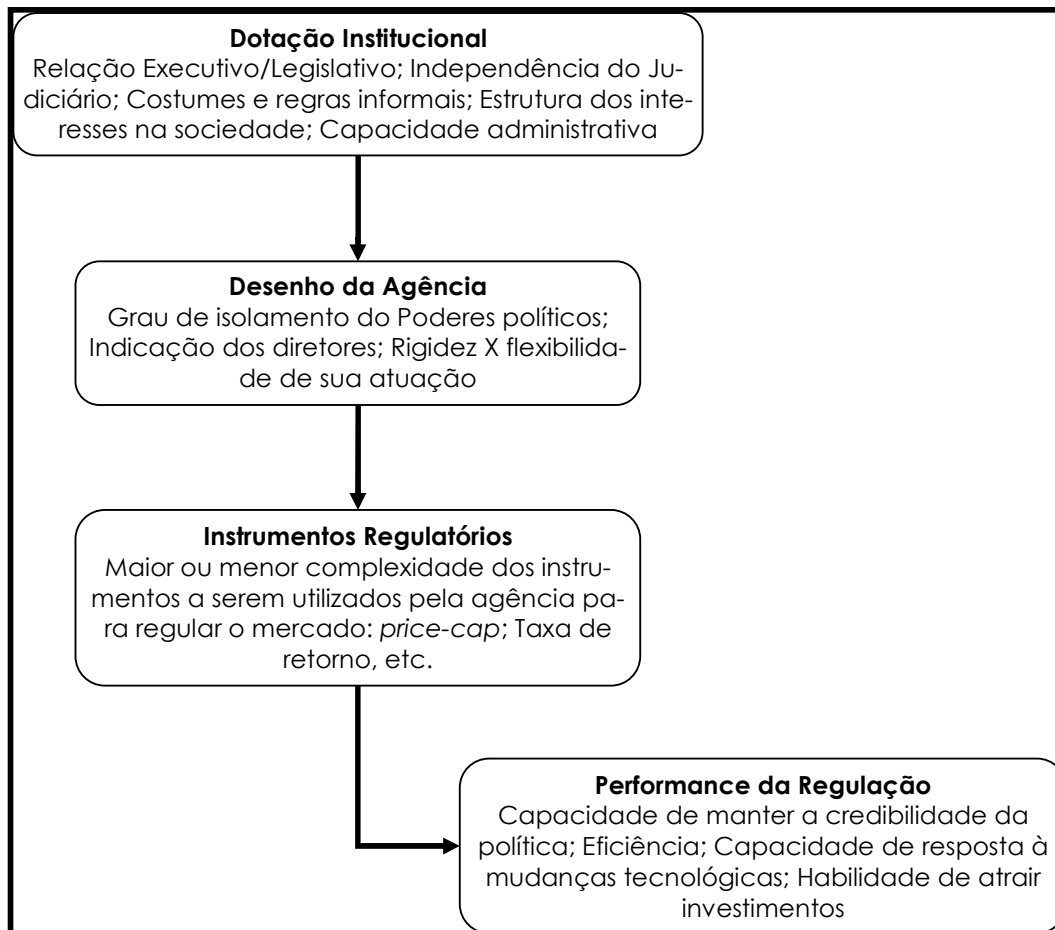


Figura 2: Ambiente Institucional e a Performance da Regulação. Fonte: elaboração própria com base em Levy e Spiller (1994), Spiller (1996), Holburn e Spiller (2002), Spiller e Tommasi (2005).

Com base neste modelo, a análise da regulação deve se iniciar com algumas considerações acerca do ambiente institucional do País. Este ambiente é composto de cinco elementos: primeiro, as instituições do Executivo e do Legislativo; segundo, as instituições judiciárias; terceiro, costumes e outras normas largamente aceitas que constroem a atividade de indivíduos e instituições; quarto, a distribuição dos interesses na sociedade e a balança de poder entre eles; quinto, as capacidades administrativas da nação. Mudanças nesses aspectos se dão muito lentamente e de forma independente do regime regulatório, sendo, portanto, analisados como variáveis independentes. Já o desenho institucional é objeto de escolha dos formuladores de política. Entretanto, tal escolha é constrangida pela dotação institucional do país, já que aspectos

como a rigidez ou flexibilidade do mandato da agência vinculam-se a fatores mais amplos como a concentração de poderes no Executivo/Legislativo ou a capacidade do Judiciário de agir autonomamente na defesa dos contratos. Da mesma maneira, a escolha dos instrumentos regulatórios também é constrangida pelo desenho institucional, tendo em vista que instrumentos mais ou menos complexos dependem da capacidade de atuação da agência e, por conseguinte, da capacidade administrativa do Estado. Deste modo, o resultado final da política e sua credibilidade são produtos da inter-relação de todos esses fatores (LEVY e SPILLER, 1994; SPILLER, 1996; HOLBURN e SPILLER, 2002; SPILLER e TOMMASI, 2005).

A principal constatação desta argumentação é a de que a regulação possui um grau mais elevado de credibilidade em países com sistemas políticos que constroem a ação discricionária de determinados atores políticos sobre as agências, reduzindo assim os seus incentivos e possibilidades para a ação oportunista. Relacionando estes postulados à teoria anteriormente trabalhada, a teoria da delegação, pode-se ver que a relação entre *principal* e *agent* é inserida num contexto institucional, de modo que este ambiente mais amplo possui um impacto direto na estrutura de incentivos que um governante tem para agir oportunisticamente, alterando as regras do jogo. Nas palavras de Melo (2001) “As instituições políticas influenciam a estrutura de governança regulatória em função dos limites que estabelecem para a ação discriminatória dos governantes” (MELO, 2001:64). Ou seja, garantem a previsibilidade e a estabilidade das políticas regulatórias frente à ação dos atores, de modo que se tornam variáveis decisivas para o formato que a regulação terá em determinado país, sua manutenção ou modificação frente novos arranjos. Deste modo, não há um modelo regulatório ou instrumentos de regulação ideais, sendo a credibilidade da política dependente da adequação do desenho da agência e seus instrumentos com o ambiente institucional do país.

A última subseção mostrou teorias que têm se concentrado em variáveis políticas e institucionais, atestando a sua importância para a compreensão da política regulatória. Esta ênfase na “dimensão política da política regulatória” (MELO, 2000: 29) advém do deslocamento da agenda de pesquisa para questões relacionadas ao processo regulatório propriamente dito ou ao seu formato, ao “como o Estado regula os mercados” e não mais somente o porquê dessa intervenção. Isto não quer dizer a renúncia dos resultados alcançados pelas teorias Normativa e Positivas, de fundamental importância para o debate no âmbito da Ciência Política, mas sim a incorporação e a combinação de seus argumentos conjuntamente com outras variáveis anteriormente não priorizadas, principalmente variáveis políticas e institucionais, caracterizando a incorporação progressiva do debate sobre regulação, originalmente da economia, para a seara da Ciência Política.

Analisamos nesta seção, o debate internacional sobre regulação enfatizando a progressiva incorporação de variáveis políticas e institucionais na discussão. Em seguida, avaliaremos o impacto desse debate para a construção de uma agenda de pesquisa sobre o tema no Brasil.

3. A Agenda de Pesquisa sobre o Novo Regime Regulatório Brasileiro

Tendo em mente a importância que o tema da regulação vem adquirindo, a discussão sobre as teorias que orientam tal debate se mostra como de fundamental importância. Analisando o debate internacional, na seção anterior, pudemos ver quais são as principais problemáticas levantadas, as variáveis explicativas e os principais resultados alcançados. Deste modo, nesta seção nos voltamos para a análise da produção nacional sobre o tema da regulação. Por se tratar de uma agenda de pesquisa recente, tal produção se caracteriza como ainda incipiente. Entretanto, acreditamos ser de grande importância mapear o que está sendo produzido no Brasil sobre regulação, quais são as principais problemáticas, quais são os resultados alcançados e também a filiação dos trabalhos. Deste modo, temos por objetivo evidenciar um programa de pesquisa cientificamente promissor, mas ainda pouco explorado no país. No quadro abaixo pode ser visto um mapeamento da produção nacional sobre o tema [10]:

TRABALHO	TIPO	PRINCIPAL PROBLEMATICA	FILIAÇÃO TEÓRICA	PRINCIPAIS RESULTADOS
Nunes et al (2007)	Empírico	Gênese institucional das agências reguladoras	Teorias Positivas da Regulação	O comportamento dos agentes, suas escolhas e decisões, junto à realidade das instituições têm um papel fundamental para explicar porque as agências apresentam trajetórias de formação própria
Mueller (2001), Mueller e Pereira (2002), Mattos e Mueller (2004), Melo, Gaetani e Pereira (2005)	Empírico	Construção da credibilidade das políticas regulatórias	Ambiente Institucional e Credibilidade	O sistema político brasileiro oferece constrangimentos à ação oportunista do Presidente.
Melo (2001), Melo (2002)	Teórico	Exploratória	Teoria da Delegação e Ambiente Institucional e Credibilidade	-----
Melo e Pereira (2004)	Empírico	Delegação de poderes dos governadores para as agências estaduais	Teoria da Delegação	A vulnerabilidade eleitoral e os riscos do governador se relacionam positivamente com a probabilidade de delegação e alto grau de autonomia
Mattos (2004)	Empírico	Participação da sociedade no processo regulatório	Teoria da Delegação	Os mecanismos de participação pública têm potenciais democráticos por englobarem

				outros atores que não os regulados, porém, possuem déficits procedimentais
Prado (2007a), Prado (2007b)	Teórico	Dominância do Executivo no sistema regulatório	Teoria da Deleção	Dominância do Executivo como especificidade do sistema regulatório brasileiro.
Boschi e Lima ([2002] 2003)	Empírico	Dominância do Executivo no sistema regulatório e a importância dos legados institucionais	Teoria da Deleção e Institucionalismo Histórico	A preponderância do Executivo se mostra como um fator de continuidade em relação à Era Vargas; As agências se constituem no novo cerne de ação dos grupos de interesse; A autonomia é baixa e controles horizontais não se constituem devido à preponderância do Executivo
Pacheco (2003), Pacheco (2006), Meirelles e Oliva (2006)	Teórico	Controle político das agências reguladoras	Teoria da Deleção	Controle político pelo Executivo sobre as agências reguladoras
Pó e Abrúcio (2006)	Empírico	Mecanismos de accountability das agências reguladoras	Teoria da Deleção	O formato institucional não garante resultados iguais se aplicados em contextos diferentes, contudo, permitem a ampliação da accountability

Quadro 2: Mapeamento da Produção Nacional sobre Regulação. Fonte: elaboração própria.

A principal colocação que pode ser feita com relação à produção nacional é o seu caráter ainda incipiente, mesmo após dez anos de criação da primeira agência reguladora. Muito do que é produzido sobre o tema ainda se prende a questões normativas ou se propõe à construções meramente descritivas, de modo que a lista de artigos selecionados para esta análise se mostra de tamanho bastante reduzido. Contudo, como pode ser visto no quadro acima exposto, alguns esforços importantes para a compreensão/explicação do novo regime regulatório brasileiro sob o prisma da Ciência Política foram produzidos.

Uma característica geral desta produção é a de que, apesar de a maioria dos trabalhos serem considerados empíricos, parte expressiva deles consiste em trabalhos que não se propõem à explicação, baseando-se fundamentalmente em estatísticas descritivas. Deste conjunto de trabalhos, apenas um possui um conjunto de proposições causais bem delineadas, testes estatísticos mais avançados e a comprovação de suas hipóteses (MELO & PEREIRA, 2004). Esta constata-

tação possui um impacto fundamental sobre os resultados alcançados, limitando o debate, já que as conclusões são quase sempre preliminares. Contudo, um aspecto fundamental a ser ressaltado é o caráter eminentemente original da produção nacional. Isto quer dizer que, mesmo sendo os resultados limitados, o debate é construído em torno de idéias somadas ao contexto político, econômico e institucional brasileiro, não se configurando numa simples “importação” do debate desenvolvido em outros contextos.

Ademais, o aspecto mais interessante se refere ao conjunto de problemáticas levantadas e à filiação teórica dos trabalhos aqui analisados. Com poucas exceções, o debate centrou-se em questões relativas às implicações da delegação de poderes para agências autônomas, evidenciando a preponderância exercida pela teoria da delegação no debate sobre regulação no Brasil. Também presente, porém não com a mesma força, está o debate acerca do ambiente institucional e da credibilidade regulatória. E, contrariando a expectativa de que a forte influência das Teorias Positivas da Regulação fosse sentida no debate nacional com a mesma força com que é vista no debate norte-americano, apenas um trabalho se filia a essa tradição (NUNES et al, 2007). Com relação à explicação da regulação com base nas falhas de mercado, apesar desta ser a principal orientação no plano político propriamente dito, expressa na legislação específica das agências, e ser mencionada em alguns trabalhos aqui analisados, tal teoria não chega a se constituir numa problemática privilegiada por nenhum dos trabalhos. Também não se caracteriza como uma orientação teórica fundamental, sendo simplesmente suposta.

Tendo em vista esta composição de trabalhos, a partir das problemáticas e da filiação teórica, pode-se evidenciar três programas de pesquisa na agenda de pesquisa nacional com relação ao novo regime regulatório brasileiro, a saber: delegação, credibilidade e gênese institucional. O programa referente à gênese institucional das agências reguladoras, problematiza em torno de estas serem ou não uma verdadeira inovação institucional. Partindo de uma perspectiva própria das Teorias Positivas da Regulação, a argumentação se dá com base na estrutura diferenciada de interesses, seu grau de mobilização e poder de barganha. Deste modo, a formação dos regimes regulatórios de cada um dos setores analisados mostrou variações em seu grau de inovação e persistência. Variações estas que respondiam ao jogo de interesses específicos da área. Entretanto, apesar de uma filiação ao programa das Teorias Positivas da Regulação, o programa brasileiro não reproduz inteiramente as suas premissas, incorporando variáveis políticas e institucionais para a análise, como as questões de poder no âmbito do governo e também a incorporação das instituições como a arena privilegiada de tomada de decisão e resolução de conflitos, desempenhando papel fundamental. Já o programa referente ao ambiente institucional e credibilidade, desenvolvido principalmente por Mueller e associados (MUELLER, 2001; MUELLER e PEREIRA, 2002; MATTOS e MUELLER, 2004; e também MELO, GAETANI e PEREIRA, 2005), tem por preocupações principais a concentração de poderes no âmbito do Executivo e suas implicações para a construção da credibilidade regulatória brasileira. Uma das principais conclusões desse programa refere-se ao poder do Judiciário brasileiro de constranger o comportamento oportunista do Presidente e, assim, assegurar as “regras do jogo” regulatório. Por último, o programa que problematiza a delegação de poderes e suas implicações tem um

espaço privilegiado no debate sobre regulação brasileiro. Iniciado com os trabalhos de cunho exploratório de Melo (2001 e 2002), que discutem as principais questões que orientarão o debate no Brasil, os desenvolvimentos desse programa alcançou resultados de grande importância. Primeiramente, a constatação de que a delegação no Brasil tem por principal ator político o Executivo, e não o Legislativo, como na política norte-americana (Prado, 2007a; Prado, 2007b). Isto consiste num avanço da produção brasileira já que enfatiza os impactos das especificidades de seu sistema político para os resultados regulatórios. Além disto, a maioria dos trabalhos se dedica a demonstrar a capacidade do Executivo de intervir nas agências, mesmo sendo estas dotadas de autonomia formal (Boschi e Lima, [2002] 2003; Pacheco, 2003; Pacheco, 2006; Meirelles e Oliva, 2006).

Para além dos avanços acima analisados, a regulação como objeto de interesse da Ciência Política somente agora começa a se impor no cenário nacional. Um longo caminho ainda deve ser percorrido para sua efetiva consolidação como programa de pesquisa privilegiado, até chegar ao patamar de consolidação hoje alcançado pelos estudos do Legislativo. A resolução de imprecisões conceituais e o desenvolvimento de métodos e técnicas que apreendam a complexidade desse novo regime regulatório estabelecido no país, e que dê conta de suas especificidades se mostra como o principal desafio da agenda de pesquisa sobre o tema no Brasil. Apesar disto, tal constatação abre um leque de possibilidades em trabalhos a serem desenvolvidos para a consolidação da regulação como programa de pesquisa privilegiado.

4. Conclusão

O presente trabalho teve por objetivo analisar criticamente a literatura especializada no tema da regulação governamental. De modo a alcançar tal objetivo, primeiramente analisamos a produção internacional, especificamente o debate anglo-saxão por se tratar do debate mais bem consolidado e também por ter sido construído em torno do modelo regulatório adotado no Brasil com a reforma do Estado da década de 1990. Partindo do questionamento, “por que o Estado regula os mercados e o que influencia o processo regulatório?”, analisamos dois grupos de teorias, classificadas como teorias com foco em interesses e teorias com foco institucional, de modo a ressaltar a gradual incorporação de variáveis políticas e institucionais no debate sobre regulação. Notamos que o foco exclusivo em variáveis como organização e recursos dos atores progressivamente cede espaço para variáveis referentes ao ambiente institucional no qual os atores interagem.

Em seguida, enfatizando a importância que o tema da regulação vem adquirindo no Brasil com a instituição das agências, passamos a realizar um mapeamento da produção nacional sobre o tema. Quais são as principais problemáticas? Quais os resultados alcançados? A quais teorias o debate nacional se filia? Estes foram alguns dos questionamentos levantados. A análise nos mostrou um predomínio de questões e postulados relativos à teoria da delegação, sendo seguida pela abordagem do ambiente institucional e, apenas um trabalho vinculando-se à Teoria Positiva. Esta composição nos mostra o amplo impacto de questões ligadas ao neo-institucionalismo no Brasil.

Contudo, apesar de um crescimento de estudos sobre regulação, inclusive a produção de trabalhos empíricos, o tema ainda permanece relegado a uma “novidade” da qual não se pode derivar resultados conclusivos. Deste modo, apontamos para a necessidade de uma maior desenvolvimento de trabalhos em uma área que somente agora passa a compor a agenda de pesquisa nacional no âmbito da Ciência Política. 🌐

NOTAS

* Aluna do 8º período da Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET – MEC/SESu). Professor Orientador: Prof. Flávio da Cunha Rezende. Área de pesquisa: Estrutura e Processo das Agências Reguladoras no Brasil. E-mail: maria-na.bsilva@gmail.com

[1] Parte deste trabalho foi desenvolvida no âmbito do trabalho de conclusão de curso intitulado “A Agenda de Pesquisa sobre o Novo Regime Regulatório Brasileiro: problemáticas, orientação teórica e perspectivas”. Agradeço ao parecerista da Revista Habitus pelas fundamentais sugestões a esta versão.

[2] Richard Posner identifica como o marco inicial do debate sobre regulação a declaração do *Interstate Commerce Act* e a criação da *Interstate Commerce Commission* (ICC) em 1887 que se constitui na primeira agência reguladora dos Estados Unidos, inaugurando o hoje bastante difundido modelo de regulação por agência independente. (POSNER, 2004: 50).

[3] “Para falar a verdade, um bom economista não precisa de mais do que quinze minutos para apontar uma falha de mercado que explique qualquer intervenção governamental. No entanto, começa a ficar mais difícil de acreditar nessa explicação na medida em que a lista de falhas de mercado cresce na mesma proporção que o número de agências regulatórias”. Tradução própria.

[4] “Políticos, assim como qualquer um de nós, são considerados como maximizadores de suas próprias utilidades. Isto significa dizer que grupos de interesses podem influenciar os resultados do processo regulatório ao fornecer apoio financeiro ou de outra natureza aos políticos ou reguladores”. Tradução própria.

[5] Esta argumentação de Stigler é baseada na teoria dos grupos sociais desenvolvida por Mancur Olson. Cf. Olson (1999).

[6] “Delegação ocorre quando alguma pessoa pede a outras para realizar tarefas em seu favor. [...] Delegação é benéfica porque nos podemos usá-la para superar limitações pessoais. Este benefício é importante porque cada um de nós tem tempo, energia e talento limitados. Quando a pessoa a quem nos delegamos devota seu tempo, energia e talento às nossas necessidades, delegação aumenta o número de tarefas que nos podemos efetuar”. Tradução própria.

[7] “O oportunismo representa a discrepância entre o comportamento dos indivíduos ex ante e ex post em uma situação contratual” (MELO, 2000: 20).

[8] Os *outcomes* ou os resultados da agência neste caso se referem basicamente a uma maior ou menor intervenção do Estado no mercado. Deste modo, tais pesquisadores analisam se há ou não controle da agência a partir da relação entre os *outcomes* e as preferências do *principal* por uma maior ou menor intervenção no mercado.

[9] *Sunk costs* são investimentos que uma vez empregados, o seu valor em usos alternativos é substancialmente inferior ao custo. (SPILLER, 1996: 422). Isto significa que o investidor incorre em alto custo fixo no momento de estabelecimento no setor e fica vulnerável a um grande prejuízo em caso de ação oportunista dos governantes já que não pode facilmente transferir para outra atividade ou rever o valor empregado. Podemos citar como exemplo clássico os setores de saneamento e energia elétrica.

[10] O mapeamento da literatura aqui realizado teve por base dois critérios: primeiramente, os trabalhos são caracterizados pelo foco claramente político, isto é, que trabalhe com problemáticas e variáveis concernentes à Ciência Política. Segundo, na orientação de que o trabalho deveria ser constituído de algum grau analítico ou explicativo. Isto porque durante uma avaliação preli-

minar dos trabalhos, foi constatado que muitos se constituíam de construções meramente descritivas ou de caráter opinativo, não possuindo qualquer orientação ou fundamentação teórica. Com relação às fontes, incluímos, além de livros e capítulos de livros, artigos publicados nos principais periódicos (via Periódicos Capes, Scielo e SSRN) e trabalhos apresentados nos principais congressos (ANPOCS, ABCP e CLAD). A análise de teses e dissertações não pôde ser realizada no âmbito deste trabalho devido às limitações de tempo e espaço. Considerando esses critérios, chegamos à seguinte lista: 16 *papers* (capítulos em livro, artigos e trabalhos apresentados em congressos) e 1 livro completo (os artigos do cientista político Edson Nunes (NUNES, 1998; 2001; 2003) deixaram de ser aqui analisados devido à inclusão deste livro. Segundo informação do próprio pesquisador, os demais textos foram incluídos em diferentes capítulos do livro de modo que a análise dos artigos se mostraria redundante).

REFERÊNCIAS

- BECKER, Gary. Theory of Competition among Pressure Groups. **Quarterly Journal of Economics**, 98. 1983.
- BENDOR, Jonathan et al. Theories of Delegation. **Annual Review of Political Science**, 4. 2000.
- BOSCHI, Renato; LIMA, Maria Regina. O Executivo e a Construção do Estado no Brasil: do desmonte da Era Vargas ao novo intervencionismo regulatório. In: VIANNA, Luiz Werneck (org.): **A Democracia e os Três Poderes no Brasil**. 2^o edição, Belo Horizonte: Editora UFMG. [2002] 2003.
- CALVERT, Randall; MCCUBBINS, Mathew e WEINGAST, Barry. A theory of political control and agency discretion. **American Journal of Political Science**, 33, 3. 1989.
- HAMMOND, Thomas and KNOTT, Jack. Who Controls the Bureaucracy?: presidential power, congressional dominance, legal constraints and bureaucratic autonomy in a model of multi-institutional policy-making. **The Journal of Law, Economic and Organization**. 12, 1. 1996.
- HOLBURN, Guy and SPILLER, Pablo. Institutional or Structural: lessons from international electricity sector reforms. in BROUSSEAU, Eric and GACHANT, Jean-Miche (Orgs): **The Economics of Contracts: theories and applications**. Cambridge University Press. 2002.
- HOWELL, William and LEWIS, David. Agencies by Presidential Design. **The Journal of Politics**. 64, 4. 2002.
- LEVY, Brian; SPILLER, Pablo. **Regulations, Institutions and Commitment in Telecommunications: a comparative analysis of five country studies**. Proceedings of the World Bank Annual Conference on Development Economics (1993). The International Bank of Reconstruction and Development / The World Bank. 1994.
- LUPIA, Arthur. Delegation of power: agency theory. in Neil Smelser e Paul Baltes (orgs.), **International encyclopedia of the social behavioral sciences**, Oxford, Elsevier science limited. 2001.
- MATTOS, Paulo. Regulação econômica e social e participação pública no Brasil. VII Congresso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la Administración Pública. **Anais do VII Congresso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la Administración Pública**. Panamá: 1-10. 2004.
- MATTOS, C.; MUELLER, B. Regulando o Regulador: a proposta do governo e a Anatel. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2004/artigos/AO4Ao89.pdf>. 2004. Acesso em 14 de dezembro de 2007.
- MCCUBBINS, Mathew e PAGE, Talbot. The congressional foundations of agency performance. **Public Choice**, 51. 1986.
- MCCUBBINS, Mathew; NOLL, Roger e WEINGAST, Barry. Administrative procedures as instrument of political control. **Journal of Law, Economics and Organization**, 30, 2. 1987.
- MEIRELLES, Fernanda; OLIVA, Rafael. Delegação e Controle Político das Agências Reguladoras no Brasil. **Revista de Administração Pública**. 40, 4. 2006.

- MELO, Marcus André. Política regulatória: uma revisão da literatura. **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, 50. 2000.
- MELO, Marcus André. A política da ação regulatória: responsabilização, credibilidade e delegação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 116(46). 2001.
- MELO, Marcus André. As agências regulatórias: gênese, desenho institucional e governança. in Fernando Abrucio e Maria Rita Loureiro (orgs.), **O Estado numa era de reformas: os anos FHC**, Brasília: SEGES-MP. 2002.
- MELO, Marcus André; GAETANI, Francisco; PEREIRA, Carlos. **State Capacity and institutional Change: case studies of regulation and agro-business in Brazil**. Project state Reform and Governance in the Globalization Context – Final Report. 2005.
- MELO, Marcus André; PEREIRA, Carlos. Delegating Powers at the State Level: explaining the institutional designs of independent regulatory agencies in Brazil. Paper apresentado no 100th Annual Meeting of the American Science Association. **Anais do 100th Annual Meeting of the American Science Association**. Chicago, September 26. 2004.
- MOE, Terry. Regulatory performance and presidential administration. **American Journal of Political Science**, 26, 2. 1982.
- MUELLER, Bernardo. Institutions for commitment in the brazilian regulatory system. **The Quarterly Review of Economics and Finance**, 41. 2001.
- MUELLER, Bernardo e PEREIRA, Carlos. Credibility and the design of regulatory agencies in Brazil. **Brazilian Journal of Political Economy**, 22 (3). 2002.
- NOLL, Roger. Government Regulatory Behavior: A Multidisciplinary Survey and Synthesis. **Social Science Working Paper**, No 62. California Institute of Technology. 1982.
- NUNES, Edson. Reforma Administrativa, reforma regulatória: a nova fase Estado-economia no Brasil. XXII Encontro Anual da ANPOCS. **Anais do XXII Encontro Anual da ANPOCS**. 27-31 out. 1998, Caxambu. 1998.
- NUNES, Edson (2001). O quarto poder: gênese, contexto, perspectivas e controle das agências. Paper submetido ao II Seminário internacional sobre agências reguladoras de serviços públicos. **Anais do II Seminário internacional sobre agências reguladoras de serviços públicos**. Instituto Hélio Beltrão, Brasília. 2001.
- NUNES, Edson et al. **Agências reguladoras e reforma do Estado no Brasil: inovação e continuidade no sistema político-institucional**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária. 2007.
- NUNES, Edson; ANDRADE, Helenice; COSTA, Cátia. O governo Lula e as mudanças nas agências reguladoras”. Seminário de avaliação e desafios da regulação no Brasil, painel 04 – autonomia das agências reguladoras: modelo jurídico, organizacional e questões críticas. 20 de maio de 2003. **Anais do Seminário de avaliação e desafios da regulação no Brasil**. Ministério do Planejamento, Brasília, DF. 2003.
- OLSON, Mancur. **A Lógica da Ação Coletiva**. São Paulo: EDUSP. 1999.
- PACHECO, Regina Silvia. Agências reguladoras no Brasil; Ulisses e as sereias ou Narciso e Eco?. VII Congresso internacional del CLAD sobre la reforma del estado y de la administración pública. Anis do VII Congresso internacional del CLAD sobre la reforma del estado y de la administración pública. panamá. 2003.
- PACHECO, Regina Silvia. Regulação no Brasil: desenho das agências e formas de controle. **Revista de Administração Pública**, 40, 4. 2006.
- PELTZMAN, Sam. Toward a More General Theory of Regulation. **Journal of Law and Economics**, Vol. 19. 1976.
- PELTZMAN, Sam; LEVINE, Michael; NOLL, Roger. The Economic Theory of Regulation after a decade of deregulation. **Brooking Papers on Economic Activity**. Microeconomics. 1989
- PÓ, Marcos Vinícius; ABRÚCIO, Fernando Luiz. Desenho e Funcionamento dos Mecanismos de Controle e Accountability das Agências Reguladoras Brasileiras. **Revista de Administração Pública**. 40, 4. 2006.

- POSNER, Richard. Teorias da Regulação Econômica. In: MATTOS, Paulo (Org.). **Regulação Econômica e Democracia o debate Norte-Americano**. 1º Ed. São Paulo: Editora 34. 2004.
- PRADO, Mariana. Institutional Reforms, Legal Transplants and Political Systems. SELA Conference. **Anais da SELA Conference**. june 2007a.
- PRADO, Mariana. The Challenges and Risks of Creating Independent Regulatory Agencies: a cautionary tale from Brazil. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=983807>. Acesso em: 11 de setembro de 2007b.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – CÂMARA DA REFORMA DO ESTADO. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília. 1995
- REZENDE, Flávio da Cunha. As reformas e as transformações no papel do Estado: Brasil em perspectiva comparada. in Fernando Abrucio e Maria Rita Loureiro (orgs.), **O Estado numa era de reformas: os anos FHC**, Brasília: SEGES-MP. 2002.
- SHAPIRO, Stuart. Presidents and Process: a comparison of the regulatory process under the Clinton and Bush administrations. Disponível em: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=933678#PaperDownload. Acessado em: 12 de agosto de 2007. 2006.
- SNYDER, Susan and WEINGAST, Barry. Common Agency in the American System of Shared Powers: the President, the Congress and the NLRB. Disponível em: www.stanford.edu/people/weingast/Snyder.weingast.7.01.pdf. Acessado em: 21 de maio de 2007. 1999.
- SPILLER, Pablo. Politicians, Interest Groups and Regulators: a multiple-principals agency theory, or let them 'be bribed'. **Journal of Law and Economics**. 33, 1. 1990.
- SPILLER, Pablo. Institutions and Commitment. **Industrial and Corporate Change**. 3, 2. 1996.
- SPILLER, Pablo and TOMMASI, Mariano. The Institutions of Regulation: an application to public utilities. in Menard and Shirley (2005) **Handbook of New Institutional Economics**. Springer – Verlag. 2005.
- STIGLER, George. A Teoria da Regulação Econômica. In: MATTOS, Paulo (org.) (2004). **Regulação econômica e democracia: o debate Norte-Americano**. São Paulo, Editora 34. [1971] 2004.
- WOOD, B. Dan. Principals, bureaucrats and responsiveness in clean air enforcements. **The American Political Science Review**, 82, 1. 1988.
- WOOD, B. Dan e WATERMAN, Richard. The dynamics of political control of bureaucracy. **The American Political Science Review**, 85, 3: 801 – 828. 1991.

ESFERA PÚBLICA E ESFERA PRIVADA: UMA COMPARAÇÃO ENTRE HANNAH ARENDT E JÜRGEN HABERMAS

Lucas Correia Carvalho*

Cite este artigo: CARVALHO, Lucas Correia. Esfera pública e esfera privada: uma comparação entre Hannah Arendt e Jürgen Habermas. **Revista Habitus:** revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 38-52, dez. 2008. Semestral. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 15 dez 2008.

Resumo: Este artigo discute e compara as noções de esfera privada e esfera pública em Hannah Arendt e Jürgen Habermas, tomando como base as concepções de *práxis* política e ação comunicativa, respectivamente. Nesse sentido, os diferentes diagnósticos dos Autores referentes à esfera pública na sociedade contemporânea, “declínio” para Arendt e “mudança estrutural” para Habermas indicam, simultaneamente a esse processo, a interferência de uma racionalidade técnica de adequação meio e fins na *práxis* política e na ação comunicativa.

Palavras Chaves: esfera pública, esfera privada, Hannah Arendt, Jürgen Habermas, ação comunicativa

1. Introdução

O presente trabalho visa discutir a noção de esfera pública em Hannah Arendt e Jürgen Habermas, via as concepções de ação (*práxis*) e ação comunicativa, respectivamente. Ambos os autores indicam uma sobreposição de uma racionalidade técnica de adequação de meios e fins a uma razão comunicativa, esta fundante de uma esfera pública.

Para Arendt o que caracteriza esse fenômeno é a completa destruição da fronteira entre as esferas pública e privada tal como existira na *polis* grega, fruto de um processo no qual a ação perde seu relevo no mundo público, e cede lugar ao comportamento orientado por uma razão técnica. Recorrendo à filosofia socrática, a autora aponta o que seria a gênese desse processo, o qual atinge seu ápice com o sistema cartesiano e o advento da ciência moderna. As especulações acerca do entendimento humano e da possibilidade de conhecimento passara, então, a incidir sobre os elementos subjetivos universais inerentes aos indivíduos, retirando da *práxis* política o seu caráter essencialmente “público”. A esfera pública como lugar *par excellence* da *práxis* política, do debate e discussão “entre pares”, é, na sociedade moderna, invadida por preocupações e ações que, para Arendt, dizem respeito exclusivamente à esfera privada.

Em “Mudanças Estruturais da Esfera Pública”, Habermas percorre o processo histórico que possibilitou o aparecimento de uma esfera pública, cujos primórdios identificavam-se como um espaço selecionado e de livre discussão. A esfera pública literária, como denomina, ocupa o espaço entre o Estado e as esferas privada e econômica, permitindo a nascente burguesia parti-

cipação cada vez maior na tomada de decisão pública. A forte influência da mídia, a institucionalização da esfera pública literária e a intervenção estatal cada vez maior na sociedade civil fizeram com que se desarticulasse esse espaço, caracterizado pelo debate dialógico e pelo estabelecimento de um consenso argumentativo. Nesse sentido, buscar-se-á, via teoria da ação comunicativa, entender o processo mais amplo que culminou numa sobreposição de uma razão tecnocrática a formas de comunicação livres de contingência, assentadas naquilo que Habermas denomina de “mundo da vida”, substrato de uma esfera pública participativa.

Concluiremos discutindo a aproximação entre os autores no que toca à substituição ou distorção de uma razão comunicativa por uma razão técnica na esfera pública. Indicaremos que as críticas desenvolvidas por Habermas e Arendt fundam-se, antes, num diálogo travado com a filosofia moderna, cuja preocupação foge de uma razão dialógica e comum, para uma razão centrada no sujeito.

2. Hannah Arendt: ação e esfera pública

Para Hannah Arendt o que marca e caracteriza a era moderna[1] é a indistinção entre as esferas pública e privada. Talvez se possa mesmo falar em declínio dessas esferas, uma vez que novas formas de sociabilidade parecem se interpor, e até mesmo invadi-las. Essas novas formas de sociabilidade balizam o que a Autora denomina de “esfera social”, fenômeno nem privado nem público, e que coincide “com o surgimento da era moderna e (...) encontra sua forma política no estado nacional” (Arendt, 2004: 37). É essa “promoção do social” que causa para a autora a diluição dos limites anteriormente bem delimitados entre as duas esferas, e que aos poucos os tornam, aos olhos dos cidadãos, quase que “irreconhecíveis” (Ibid.: 47).

Em seu esforço de análise da sociedade moderna e sua implicação na relação entre público e privado, é preciso considerar sua identificação ao sentido grego de funcionamento e ordem da polis. É nesta tradição que Arendt busca o significado de política que pautará toda sua análise e que lhe permitirá identificar o que chama de *vida activa*. Por esta expressão entende três atividades completamente distintas e ao mesmo tempo fundamentais à condição humana na Terra; são elas: o labor, o trabalho e a ação[2].

O labor seria a atividade estritamente ligada ao suprimento das necessidades mais elementares para a sobrevivência do homem, de sua *bios*. No mundo grego o labor se dava no âmbito familiar, lugar onde se encetava o movimento de tirar da natureza o que adequado fosse para o consumo e a reprodução da espécie. O trabalho imprime o mesmo movimento, mas sua produção destina-se, sobretudo, aos objetos duráveis, utilizando sua capacidade criativa e sua competência técnica instrumental. No entanto, se o labor envolve-se com a natureza e com o imediato consumo, visando à reprodução biológica (o homem como *animal laborans*), o trabalho, ao contrário, envolve uma adequação entre meios e fins, ao cabo do que o objeto produzido “ganha independência (...) e passa a compor uma nova cadeia de meios e fins, na forma de objeto de uso ou objeto de troca” (Arendt, 2004: 68), distanciando-se, dessa forma, da atividade do labor e inserindo os homens como produtores numa relação de mercado (*homo faber*). Na sociedade grega tanto o labor quanto o trabalho eram atividades restritas ao lar, “onde cada um

tinha que se sobrepor, por si mesmo, às necessidades da vida” (Ibid.: 74), os quais não cabia discussão na polis. Vemos, portanto, que há um rebaixamento dessas atividades uma vez que se inscrevem num processo complexo em que o homem não consegue vislumbrar suas plenas capacidades, emaranhando-se na reprodução biológica e na produção material da vida.

Ao homem livre, ao político, participante *par excellence* da polis, escapava-lhe tais atividades, dado que a sujeição a elas “significava deixar de ser humano” (Ibidem) e conseqüentemente ser excluído da esfera política. Ao homem da polis compete manter sua propriedade, ou seja, sua família, condição de sua liberdade e participação no debate público[3]. Nos tempos antigos, a perda desse “lugar no mundo”, onde a liberdade era garantida, significava a perda automática da “cidadania, além da proteção da lei” (Ibidem). Tal perda seria degradante ao homem público, sacrificaria sua liberdade no instante mesmo em que se insere no ciclo biológico na esfera da família e labuta pela sua permanência. A que me deterei mais tarde, cabe aqui dizer que a preocupação ao atendimento dessas necessidades da *bio* como tema central na esfera pública é uma reivindicação moderna, e por isso alheia à *polis*. As conseqüências disso são encaradas por Hannah Arendt como a total subversão não só da esfera pública como também da privada, o que será melhor compreendido quando analisarmos a última atividade que compõe a *vida activa*: a ação.

Apoiando-se na perspectiva aristotélica, Arendt considera apenas duas atividades como essencialmente políticas: a ação (*práxis*) e o discurso (*lexis*). Embora a princípio não mencione o discurso como componente da vida activa, ao analisar a ação[4] e sua função política, coloca-o como intrinsecamente ligado a ela e à vida na *polis*, na qual “tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não através de força ou violência” (Ibid.: 35 e 37).

A possibilidade de entrada na *polis*, como vimos, depende do descomprometimento com qualquer outra tarefa aliada à família e à esfera privada. Isto libera o indivíduo do “exercício monótono de tarefas diariamente repetidas” (Ibid.: 112) e o habilita a ingressar na polis com a certeza de “viver entre seus pares” e “lidar somente com eles” (Ibid.:42). Para Arendt a esfera pública é, sobretudo, o mundo da revelação – de si aos outros - e da alteridade – ser outro -, envolvendo sua realidade tudo “aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos” (Ibid.: 59)[5], o que constitui um substrato partilhado onde se pode realizar e renovar as maiores das condições humana: a natalidade e a pluralidade. Ambas são experimentadas no mesmo instante da ação e do discurso, e na plena prática da liberdade de simplesmente agir e falar. “Através deles, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes”, revelando a própria identidade - o “quem és” e não o “o que és” (Ibid.: 189 e 192). A ação, como a própria manifestação da vida, é o “segundo nascimento”, é o recomeço e a distinção singular “de alguém que é, ele próprio, um iniciador” (Ibid: 190).

Para Hannah Arendt o permanente anseio humano de busca da imortalidade é muitas vezes, de forma trágica, vislumbrada tão-somente no artifício humano do *homo faber*, na simples identificação com a funcionalidade dos objetos fabricados, destacando-os das relações pelas quais foram criados, e nas quais podem “durar (...) serem vistos e usados” (Ibid.:186). Perigo que assombra a própria capacidade humana de intervir e de inovar na torrente dos aconteci-

mentos, de fazer(-se) história e, então, a despeito da mortalidade individual, tornar-se imortal. Esse caráter “divino” da ação e do discurso do (ser) humano revela-se sempre na sua capacidade de agir e falar, e, dessa forma, o novo e o inesperado sempre surgem “sob o disfarce do milagre”, “e isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo” (Ibid.: 191).

Como reforça Arendt, esse caráter extra-ordinário da ação e do discurso deve ser compreendido como processo. Como a ação humana só existe e se efetiva na presença dos outros, seu impulso (do novo e do singular) desperta reações em cadeia, ao longo das quais se torna impossível prever seu desfecho e, portanto, de limitá-la num “círculo fechado” (Ibid.: 203). Dessa forma, ação e discurso revelam um agente que não é autor nem produtor desse processo que já vinha antes dele, e sim “sujeito” que imprime conseqüências “irreversíveis” ao seu andamento. É nesse emaranhado de vontades e intenções conflitantes que a ação, sob o estímulo do agente, “quase sempre deixa de atingir seu fim” (Ibid.: 196). Deriva daí uma angústia, dada a impossibilidade do ser humano de “prever” ou até mesmo conhecer os resultados de suas ações, prolongando-se “literalmente até o fim dos tempos, até que a própria humanidade tenha chegado ao fim” (Ibid.: 245).

Diante do “triplo malogro da ação – a imprevisibilidade dos resultados, a irreversibilidade do processo e o anonimato dos autores” – observa a autora, que isso é motivo suficiente para o afastamento do homem da “teia de relações humanas”, “e veja com desdém a capacidade humana de liberdade que (...) parece enredar de tal modo o seu criador que este lembra mais uma vítima ou um paciente que o autor ou agente do que fez” (Ibid.: 232 e 245). A imprevisibilidade e a irreversibilidade do processo acionado pela ação se tornariam insuportáveis aos homens em suas conseqüências se não fossem o poder de prometer e o poder de perdoar.

A agonia de “nunca (...) saber o que se faz” só é aliviada quando se permite aos homens recomeçar, liberá-los para agir e “continuar a vida” (Ibid.: 248 e 252). O poder de perdoar, portanto, tenta por fim a algo que “poderia prosseguir indefinidamente”, possibilitando ao homem simplesmente “mudar de idéia” (Ibid.: 253 e 252). A promessa seria outra forma de amenizar o imprevisível de um ato humano, servindo para “criar no futuro, que é por definição um oceano de incertezas, certas ilhas de segurança, sem as quais não haveria continuidade, e menos ainda durabilidade de qualquer espécie, nas relações entre os homens” (Ibid.: 256).

Perdão e promessa são, nesse sentido, formas que ajudam o homem a escapar da agonia do próprio processo iniciado pela ação e discurso, salvando “o mundo, a esfera dos negócios humanos, de sua ruína normal e natural” (Arendt, 2004: 259). É a “fé” e a “esperança” nesses poderes, e na própria eficácia da ação e do discurso como práticas da esfera pública, que parecem desvanecer na era e no mundo moderno obstruindo o novo e imprimindo à vida do homem um “movimento retilíneo” (Ibid.: 258). A seguir proponho percorrer o caminho feito por Hannah Arendt até o que denomina de “inversão na hierarquia da *vida activa*” ensejada pela era moderna, o que constitui, para a autora, o declínio não só da esfera pública, como também de seu pólo oposto e necessário, a esfera privada.

3. A era moderna e a inversão no interior da vida activa

Vimos até agora que a esfera pública tal como concebida por Arendt não se constitui como uma esfera de liberdade se não houver dispensado de sua discussão atividades que dizem respeito ao âmbito privado, local onde impera a luta pela sobrevivência biológica e a produção material da vida. Tais atividades enlaçam o homem numa perene rotina de labuta e produção, impedindo-os de exercerem na *polis* a ação (*práxis*) e o discurso (*lexis*) vinculados a assuntos do “bem-comum” (O` Sullivan, 1982). Para Arendt a “era moderna” e o “mundo moderno” caracterizam-se, sobretudo, pela radical transposição das atividades privadas para a esfera pública; mudança que nos remontam à Grécia antiga.

Platão foi o primeiro a afirmar a superioridade da contemplação sobre as demais atividades relacionadas à *vida activa*. Sua filosofia, ao apartar a ação da realidade, afirmou a “contemplação como único modo de vida livre”, tornando-se expressão da sociedade grega. Para Arendt essa postura filosófica advém de uma busca incessante do “eterno” circunscrito unicamente a *theoria* (contemplação). Alheios aos problemas públicos, os filósofos, para a pensadora,

muito justificadamente, duvidaram das possibilidades da polis no tocante à imortalidade ou até mesmo à permanência; e talvez o choque de tal descoberta tenha sido tão grande que eles não puderam deixar de olhar como vaidade ou vanglória qualquer busca de imortalidade, o que certamente os colocava em franca oposição à antiga cidade-estado e à religião que a inspirava (Ibid.: 29).

Contudo, se a imortalidade atingida através da *vida activa*, em especial da ação, é abalada já no mundo grego, ela, no entanto, não é solapada, principalmente na visão aristotélica, na qual, de alguma maneira, “a separação ente esfera pública e privada permaneceu”, conservando a cidade-estado grega como lugar da *práxis* política (Sales Wagner, 2002: 56).

Todavia, essa tradição de pensamento passara ileso através da Antiguidade e da Idade Média, até o advento da chamada Ciência Moderna, quando enfim é minada. Para Arendt, o pensamento ocidental sofrera enorme impacto quando da comprovação telescópica de Galileu de que é a Terra que gira em torno do Sol, e não o contrário como se acreditava; o que logo ecoou em toda a esfera dos “negócios humanos”. Observa a pensadora que tal descoberta iniciara uma nova fase na história na qual a ênfase dos feitos humanos recaía em seus artifícios (no telescópio de Galileu), e não mais em sua observação e ação. Nesse momento, a inversão efetuada no mundo grego entre *vida activa* e *vida contemplativa*, perdera o que ainda restava do vigor político e da delimitação entre as esferas da *polis* e a da família, sujeitando a *vida contemplativa* à ação do *homo faber*. Como ressalta Sales Wagner (2002)

uma das mais importantes repercussões desse evento (a descoberta de Galileu) foi a desconfiança que se abateu sobre os sentidos humanos, enquanto meios capazes de revelar a verdade, e, ao mesmo tempo, a credibilidade que ganharam os artefatos construídos pelo homem, enquanto instrumentos adequados para fazer a verdade aparecer (p. 79).

No âmbito da filosofia, a recepção desse acontecimento também trouxera conseqüências nocivas. A filosofia moderna ao apoiar-se nas experimentações de Galileu descobriu que Ser e Aparência encontravam-se apartados, deixando a questão sobre a verdade impossível de revelar-se por si mesma. Descartes, um dos seus maiores expoentes, levou a fundo essa experiência moderna, afirmando que a verdade só seria alcançada segundo uma ordenação rigorosa da realidade através de elementos inerentes à mente. Procedendo dessa forma, a filosofia moderna chocava-se diretamente com o esquema socrático que a antecederia, o que implicava uma postura filosófica à revelia dos assuntos mais prementes do mundo. Se, ao adotarem a contemplação e não a ação como forma de atingir o eterno, os filósofos socráticos se arredaram da pluralidade humana e do senso comum[6] que funda a realidade da *polis*, os filósofos modernos levaram a fundo essa postura que por completo desvinculou o “mundo comum” (*polis*) do senso comum.

Trata-se do jogo da mente consigo mesma, jogo este que ocorre quando a mente se fecha contra toda a realidade e ‘sente’ somente a si própria. Os resultados desse jogo são ‘verdades’ convincentes porque, supostamente, a estrutura mental de um homem não difere mais da de outro que a forma de seu corpo (Arendt, 2004: 296).

O complexo processo de desvanecimento dos limites entre a esfera pública e privada iniciado, de certa maneira, pela filosofia socrática ao descobrir na atitude contemplativa postura superior à ação, fora então aprofundada com as descobertas de Galileu, propiciando uma nova inversão entre ação e a fabricação, tendo fortes repercussões na ciência e na filosofia moderna. O impacto de tais acontecimentos logo extrapolou o campo científico e ganhou importância na filosofia moderna, sujeitando-a cada vez mais à lógica e ao projeto moderno de atendimento consumista da sociedade. O que chama atenção Arendt é que as modificações efetuadas no interior da filosofia e ciência modernas se complementaram num objetivo comum de atendimento do anseio consumista. Como ressalta Sales Wagner, o trabalho outrora integrante da vida activa da polis destinava-se à “produção de objetos destinados a compor a durabilidade do mundo”, situação que se modifica por completa na era moderna na qual esses objetos se tornaram tão efêmeros quanto o próprio ato de consumir do *animal laborans*. A “produção de objetos úteis e duráveis, prossegue a autora, foi substituída pela produção de coisas destinadas à alegria no consumo e à amenização da dor de produzir – duas funções do labor” (Sales Wagner, 2002; 103).

Para Arendt a troca do princípio da utilidade pelo princípio de felicidade – embora pertencente ao processo acima referido – está arraigada na herança deixada pelo cristianismo. Ao dar extrema importância à correção da vida individual na Terra como passo inequívoco à vida eterna, a religião cristã estendeu seu credo a todas atividades humanas rebaixando o mundo comum e elevando a vida individual, de tal forma que nem a secularização e a desconfiança na realidade da era moderna solapou a fé cristã na imortalidade da vida[7].

Assim, a descrença na capacidade reveladora da ação demonstrou-se também uma descrença no próprio espaço público como local da liberdade e de busca da imortalidade. A realidade produzida pela ação – livre de todo o tipo de constrangimento – destituiu-se de veracidade –

apreendida agora somente por procedimentos internos à mente – aquebrantando também a própria identidade do eu, revelada no momento da fala e do agir em público. A inversão ocorrida na hierarquia da *vida activa* – primeiro entre pensamento e fazer, depois entre pensamento e trabalho, e, finalmente, entre trabalho e labor – marcou o que Arendt denomina de “promoção do social” e o “enaltecimento do labor” (Arendt, 2004: 142) como preocupações não só privadas, mas também públicas.

Nesta breve apresentação da inversão ocorrida no interior da *vida activa* reforçamos que sua conseqüência direta e perturbadora foi a ascensão da sociedade, ou seja, reivindicações de cunho privado dentro da esfera pública. Ao reforçar o abalo sofrido pelo espaço público, salientamos que esse processo se deve, sobretudo, à separação entre o Ser e a Aparência efetuada pela filosofia moderna, que fortemente repercutiu na práxis política e a recobriu de ceticismo quanto à sua capacidade de atingir o “eterno”. Nesse sentido, não só a ação política (*práxis*) mas também o teor discursivo que a caracteriza se viram desvinculados de seu fim maior, o bem-público. A seção seguinte dedica-se a tentativa de apreender a análise habermasiana de declínio da esfera pública via teoria da ação comunicativa, ressaltando sua estirpe avessa a uma filosofia do sujeito e centrada no agir racional.

4. Habermas: ação comunicativa e declínio da esfera pública

Diferente da Hannah Arendt, Habermas centra sua análise na esfera pública burguesa. Esta surge atrelada à expansão do modo capitalista financeiro e mercantil e com o desenvolvimento de novos meios de troca e informação, como o correio e a imprensa. A complexificação das relações comerciais e a extensão dos câmbios comerciais intra e entre países força a organização e centralização burocrática dos Estados a fim de exercerem o controle sobre as finanças e coordenarem um exército nacional. Tais exigências políticas e militares representadas pelo Estado-nação convergem com os interesses de uma nascente burguesia, a qual se organizava politicamente como classe e exercia forte pressão por mudanças.

Nesse processo de centralização política e de uma administração burocrática realizada pelo Estado-nação, principalmente durante os séculos XVII e XVIII, ressalta Habermas, que o arranjo de forças instituídas – nobreza e clero - alijara a burguesia da participação política, limitando-a o máximo possível à atividade econômica. Essa estrutura não poderia perdurar: a fortuna reunida pela burguesia a fez reivindicar espaço político e participação nas decisões que em muito diziam a seu respeito, principalmente no tocante a intervenção estatal na economia, como taxas e impostos. À margem das instituições políticas, os burgueses começaram a se reunir e discutirem em espaços seletos as decisões governamentais, “dispondo de critérios institucionais em comum, entre os quais a exigência de uma sociabilidade que pressupõe algo como a igualdade de status”; fora assim que surgira os cafés literários ingleses do século XVI e salões franceses do século XVII, defendendo a liberdade econômica e atacando o princípio de dominação vigente baseado na origem nobre. Entre as esferas do Estado e da economia, esses espaços públicos traçaram o caminho dentro de uma sociedade decadente para uma nova ordem emergente. Assim, na luta contra o absolutismo e o mercantilismo, “o poder público se consolida em algo anti-

tético e que apenas é tangenciável por aqueles que lhe são meros subordinados e que, de início, só encontram nele a sua própria definição negativa”; ou seja, seus participantes são “pessoas privadas que, por não terem qualquer cargo burocrático no Estado, estão excluídas da participação no poder público”. Em decorrência disso, “como contrapeso à autoridade, constitui-se a sociedade civil burguesa” (Habermas, 1984: 30 a 33).

Caracterizara-se, no primeiro momento, a esfera pública burguesa pela livre discussão, baseando-se na argumentação mútua de seus participantes e pelo consenso por eles atingido. O declínio dessa esfera liga-se historicamente – entre outros fatores – a sua institucionalização, a abertura desse espaço para novos setores organizados da sociedade – como os representantes de trabalhadores e sindicatos –, a crescente intervenção do Estado na sociedade (*Welfare State*), - o que, para Habermas, não tinha outra finalidade senão a de amenizar os efeitos das recorrentes crises capitalistas -, e a influência da mídia, forjando interesses comuns que na verdade são particulares. Tudo isso indica a tendência cada vez mais acentuada de substituição de uma razão dialógica e consensual dos salões e cafés do século XVIII para uma razão teleológica, marcada pela adequação entre meios e fins, no espaço público. Antes, porém, de prosseguirmos na exposição, trataremos da teoria ação comunicativa, e as condições para que se efetive o espaço público livre de contingências externas.

A igualdade pressuposta pelos espaços públicos do século XVIII como base sobre a qual o debate eleva-se ao valor máximo de afirmação da autoridade de argumentos, provém, antes, de uma situação dialógica procedimental de comunicação entre seus participantes. No momento da interação comunicativa, ressalta Habermas, que o *Ego* só consegue comunicar-se com o *Alter* se for possível criar uma intersubjetividade específica – ou seja, elementos comuns à vida social e cultural –, a cuja constante referência os conteúdos comunicacionais reclamados são transmitidos e compreendidos. Nesse sentido, como pano de fundo a cada ação comunicativa pré-existe normas e valores que são compartilhados pelos participantes e que se reforçam a cada novo ato da fala. Dessa forma, a interação cumpre as condições universais[8] de êxito para o entendimento mútuo e para o significado da proposição num contexto determinado, estando ainda preocupada com a verdade do enunciado (“ou das pressuposições de existência do conteúdo de seu enunciado”) e com a “veracidade” da intenção declarada pelo interlocutor, “isto é, a adequação entre o que deseja dizer e o que diz” (Habermas, 2002: 435). Existe quase um consenso entre os participantes em relação à realização dessas “expectativas de validade”, o que dá ao ato da fala uma estabilidade necessária ao seu desenvolvimento. Esse consenso, ou as “condições de êxito” de uma fala são assim reconhecidas e legitimadas por todos dada a existência de que Habermas denomina de “mundo da vida”, a que recorre cada participante num processo de compreensão dialógica dos enunciados.

Os participantes extraem desse *mundo da vida* não apenas padrões consentidos de interpretação (o saber de fundo do qual se nutrem os conteúdos proposicionais), mas também padrões de relações normativamente confiáveis (as solidariedades tacitamente pressupostas sobre as quais se apóiam os atos ilocucionários) e as competências adquiridas no processo de socialização (o pano de fundo das intenções do falante) (Ibid.: 436, grifo do autor)[9].

A problematização da “veracidade” da fala é possível pela própria experiência da interação, ao longo da qual mostrará se o interlocutor estava sendo transparente consigo mesmo e com os outros. No entanto, a contestação dos conteúdos proposicionais e as normas subjacentes aos comportamentos, vindicadas nas ações comunicativas, não são possíveis no próprio processo interacional, exigindo, antes, um tipo de comunicação *sui generis*, chamado por Habermas de discurso. No discurso os interesses e motivos particulares da interação normal são suspensos, buscando-se, através da interseção dos melhores argumentos, a verdade[10]. Ou seja, através do consenso, atingido via livre discussão, considerar-se-á uma afirmação verdadeira ou falsa, ou a norma a ela imbricada legítima ou ilegítima. Como salienta Freitag e Rouanet, ao trazer à tona o conceito de justificação normativa, Habermas rompe com perspectivas segundo as quais somente as proposições descritivas são suscetíveis de validação, considerando também as proposições prescritivas, ou relativas a valores, pertencentes “à esfera da mera opinião”, sujeitas à discussão (Freitag e Rouanet, 1993: 18).

Não obstante, o consenso obtido pode ser fruto de uma falsa consciência (ideologia) que obscurece interesses e influências externas, deformando todo o processo de comunicação. Habermas acredita ser possível descrever uma situação lingüística imune a contingências, mantendo, ainda assim, todo o percurso descrito anteriormente de consecução do consenso. Tal *situação lingüística ideal* pressupõe a participação de todos os interessados no discurso, tendo todos chances idênticas de argumentar, interpretar e refutar, e, de forma dialógica, colocar em relevo as coações que impedem o completo desenvolvimento de uma ação comunicativa. No entanto, o modelo de ação comunicativa pura exclui aqueles participantes movidos pela coação, o que os fazem mentir intencionalmente ou inconscientemente (neurose ou falsa consciência)[11]. É importante, portanto, para Habermas, que cada ator participante do discurso pressuponha as condições de uma fala ideal, mesmo que inexistentes, o que se constitui um *telos* (utópico) sem o qual são impossíveis a interação e o discurso (Freitag e Rouanet, 1993; Ingram, 1994).

A tensa relação entre real e ideal, esclarece o autor, mostra-se também, e de um modo particularmente nítido, no próprio discurso. Ao entrarem em uma argumentação, os participantes não podem deixar de supor mutuamente o cumprimento adequado das condições ideais de fala. E, no entanto, sabem que o discurso nunca está definitivamente ‘purificado’ de motivos ocultos e de pressões sobre a ação. Mas quanto menos *supormos* um discurso purificado, tanto mais teremos de nos contentar com o discurso ‘contaminado’ (Habermas, 2002: 449, grifo do autor).

Como salienta David Ingram, Habermas considera a esfera pública “uma *extensão* do mundo vivo” (Ingram, 1994: 215, grifo nosso). Portanto, explicar a decadência da esfera pública burguesa significa também analisar os elementos que penetram no mundo da vida e a distorce. Apontamos acima algumas causas dessa decadência, entre elas, a abertura dessa esfera a amplos setores da sociedade, a interferência estatal na sociedade e a influência da mídia. Discutiremos a seguir principalmente a interferência estatal no mundo da vida e suas conseqüências. Para isso nos debruçaremos sobre o diálogo de Habermas com a teoria sistêmica.

Seu principal interlocutor é Luhmann, de quem divergiu várias vezes principalmente no que toca a concepção e surgimento de significados no interior da vida social. Não é nosso fito expor a teoria dos sistemas sociais de Luhmann, contudo, indicamos que, segundo Habermas, sua tentativa de integrar sistema e significado, respeitando as peculiaridades das relações sociais, parece ir contra a sua própria teoria. Convencido da impossibilidade de analisar tão somente os fenômenos sociais a partir de um conceito de sistema, Habermas considera que os significados sociais são produtos de situações dialógicas e consensuais estabelecidas no mundo da vida, o que pressupõe “um grau de liberdade inadmissível para a concepção sistêmica” (Freitag, 1986: 57). Assim, partindo dessa crítica, Habermas integra as análises sistêmica e a do mundo vivido, formando um quadro de apreciação mais completo da vida societária.

A esfera sistêmica é dividida em dois subsistemas: o econômico regido pelo dinheiro, e o político regido pelo *medium* poder. Em ambos a racionalidade operante em muito difere da razão comunicativa do mundo da vida. No sistema econômico a racionalidade técnica visa sempre recompor e expandir ao máximo as forças produtivas, assegurando, dessa forma, a sobrevivência material dos homens. No sistema econômico a luta pelo poder exige estratégias que excluem, muitas vezes, qualquer tipo de discussão e consenso possíveis do mundo da vida. O que há, portanto, é uma completa distinção entre o mundo da vida e o sistema, dada as experiências sociais encerradas em cada um deles: no primeiro, exigem-se para a integração social pressupostos para a efetivação de um discurso e consenso; no segundo, as condições sobre as quais se fundamentam os sistemas e a validade de suas linguagens são imperativos automáticos (o dinheiro como meio de troca, por exemplo), “que jamais foram objeto de discussão dos interessados” (Ibid: 61).

O que ocorre, para Habermas, é que, “no curso da modernização capitalista, o potencial comunicativo da razão é *simultaneamente desdobrado e deformado*” (Habermas, 202: 439, grifo do autor), e, como consequência, há uma anexação do mundo vivido por parte do sistema, sobrepondo a razão instrumental às esferas da razão comunicativa. Tal situação é o substrato que solapa as bases do diálogo tal como praticado nos cafés e salões do século XVIII. A intervenção estatal – que ganhou seu ápice no *Welfare State* - ao mesmo tempo, inicia esse processo de invasão da razão técnica no mundo vivo, e o aprofunda, haja estabelecido, que, para Habermas, o Estado capitalista se encontra num permanente dilema de como conciliar a maximização de seus lucros, o atendimento de demandas sociais internas, as exigências do sistema produtivo (segurança, infra-estrutura...), e ainda enfrentar crises do mercado (inflação, falta de matéria-prima, concorrência no mercado,...). Ao fazer parte do mercado e nele intervir, o Estado capitalista, entra na competição e precisa lucrar; por outro lado, como Estado do Bem-Estar precisa atender às crescentes reivindicações da sociedade, e disso tudo decorrem crises de legitimação e motivação[12].

No período de criação do Estado liberal, a livre-concorrência era a idéia que legitimava uma separação nítida entre o sistema econômico, e excluía o Estado de qualquer participação e interferência nesse domínio. No auge do capitalismo, “o intervencionismo estatal na esfera social” encetou o processo de “interpenetração progressiva do domínio público e do domínio priva-

do”, gerando a desarticulação dos recursos gerados pelo mundo da vida e recobrando contradições. Nesta nova fase a ciência e a tecnologia aparecem como fontes de legitimidade das ações estatais, dissimulando consensos que ocorrem no mundo da vida. Como ideologia, a ciência e a tecnologia ao serem evocadas como justificativa para as intervenções estatais na esfera social, deforma a comunicação e impede que certos temas ganhem o espaço público e promovam discursos problematizadores e inconvenientes para o sistema de poder.

Contra a submissão da razão comunicativa à razão tecnocrática (legitimada pela ciência e tecnologia), Habermas demonstra seu otimismo ao indicar a sobrevivência de certos nichos de discussão na sociedade moderna, que servem mesmo como “discurso terapêutico”, ou seja, como base de contestação e crítica da ideologia. Como deixamos indicado anteriormente, Habermas vê na ação comunicativa ideal o estabelecimento dialógico de consensos, que, ao longo de seu processo, ativa a auto-reflexão dos participantes “verazes” e competentes, rompendo-se com o estado anterior de “falsa consciência” no qual estavam imersos, e restaurando uma esfera pública, discursiva e dialógica.

5. Conclusão

A teoria da ação comunicativa fora pensada em polêmica com uma razão centrada no sujeito. Oposta a esta, “a razão comunicativa sobressai na força vinculante do entendimento intersubjetivo e do reconhecimento recíproco; circunscreve, ao mesmo tempo, o universo de uma forma de vida coletiva” (Habermas, 2002: 450). O esforço empreendido por Habermas sobre a ação como somente possível comunicativamente é um ponto central de sua teoria e que gostaria de aproximá-lo com o entendimento de ação em Hannah Arendt.

Ambos dialogam com a *filosofia do sujeito* (no caso de Habermas), *contemplativa* (para Arendt), ou seja, com teorias filosóficas que fundamentam o critério de verdade e conhecimento através de mecanismos e elementos internos aos indivíduos. Como discutido na primeira parte deste trabalho, Arendt vê, na dúvida cartesiana, o marco da descoberta de Galileu no domínio da filosofia: a ênfase recaía sobre o trabalho humano (telescópio de Galileu), substituindo a *práxis*, a maior das capacidades humanas[13]. Habermas recorre “ao paradigma da filosofia da consciência, estabelecido desde Descartes até Kant” (Ibid.: 432), na consignação de uma nova razão que fuja do aprisionamento da razão centrada no sujeito. O problema para Habermas parece, então, advir de uma questão central no pensamento filosófico quanto à possibilidade de conhecimento - a separação ou não entre o domínio lingüístico e o domínio extralingüístico (Barboza Filho, 2003). As soluções cartesiana e kantiana – cada uma ao seu modo – parecem, segundo Habermas, não serem suficientes para abarcar a complexidade de estruturas e instituições que decorrem da vida social. É preciso deixar para trás a obsessão pelo indivíduo, que se volta contra a própria modernidade, e pensar numa “razão encarnada tanto nos contextos de ações comunicativas como nas estruturas do mundo da vida” (Habermas, 2002.: 447). Vimos que o mundo da vida fornece os elementos necessários comuns para o entendimento mútuo numa interação, ao mesmo tempo em que possibilita atingir, num processo argumentativo, o consenso e a verdade. Assim, razão e verdade deixam de ser conteúdos universais definidos se-

gundo regras rígidas inerentes ao indivíduo, para serem definidas dialogicamente, e estabelecidas consensualmente.

No caso da ação comunicativa, os atores envolvidos numa dada situação cotidiana fazem implicitamente reivindicações sobre a validade de suas afirmações, reivindicações estas preparadas para serem justificadas. Para serem racionais, portanto, os atos devem apoiar-se sobre reivindicações válidas criticamente, o que implica que os atos e/ou afirmações devem ser justificadas pela “argumentação”. “Argumentação” é a “fala” que tematiza reivindicações validamente contestadas, explicitamente suportando ou criticando-as. A razão comunicativa, segundo Habermas, não deve ser entendida *a priori*. Ela não pode – ao contrário de Parsons – ser designada normativamente, ela deve ser atingida comunicativamente. No fundo, Habermas propõe uma mudança de paradigma, localizando a ação social não mais no sujeito isolado, mas, sim, no mundo intersubjetivo, lingüisticamente mediado. O indivíduo deixa de ser a fonte por excelência dos significados lingüísticos. Em contraposição a esse tipo de conduta, encontra-se a ação estratégica, fruto do desenvolvimento da modernidade. Esta cria em seu bojo sub-sistemas de ação (político e econômico) baseados na racionalidade instrumental crescentemente independentes de padrões normativos, orientados para o sucesso e na adequação entre meios e fins. A modernidade convive com essa tensão, entre de um lado o “mundo da vida” cuja ação se orienta para o consenso e a verdade, e os sistemas estratégicos, cuja expansão põe constantemente em risco a ação comunicativa (como atestam os processos de “burocratização” e “monetarização” do “mundo da vida”)[14].

Não de outra forma, seguindo a inversão no interior da vida activa operada pela era moderna, Hannah Arendt desconfia da modernidade e vê com ceticismo as instituições e a liberdade que a conforma. Liberdade esta que nada tem a ver com a da *polis*, do revelar-se e ser único, mas que carrega consigo uma série de salvaguardas negativas que nada mais são que defesas contra o monopólio da força e da violência do governo[15]. Esta “pseudoliberalidade” (Ibidem) reclusa os homens na esfera privada, alijando-os da capacidade de agir e falar. A democracia representativa seria, então, uma forma totalmente deturpada da democracia da *polis*, resultado da ascendência da sociedade, e, por conseguinte, do fim da fronteira bem delimitada entre as esferas pública e privada. Para a pensadora, a maior falha dos sistemas representativos é que estes se baseiam na premissa de que o bem comum pode emergir na expressão de opiniões genuínas, num debate aberto, onde os homens imaginam prevalecer a verdadeira igualdade. Nesse instante, sem saberem, os homens dão grande ênfase a uma falsa igualdade – relacionada com a justiça (Ibid.: 42) -, e um conformismo em relação ao alcance da política, e à substituição da ação pelo comportamento. Sua crítica ao conceito liberal de liberdade estende-se também à relação entre a incompatibilidade da liberdade – da *polis* – com a noção moderna de felicidade, esta cada vez mais associada ao conforto material. E ainda vê como totalmente perverso a utilização da política como meio de satisfação e de distribuição material, tornando o homem totalmente alienado da sua verdadeira existência pública.

Conservadas as diferenças entre os autores aqui estudados, ambos parecem assentarem suas críticas à sociedade moderna num tipo de ação comunicativa (da vontade comum), e dirigi-

las a um tipo de *racionalidade* (Habermas) ou *comportamento* (Arendt) alheio à esfera pública, que a descaracteriza integralmente. Para Hannah Arendt, o destaque dado às invenções, colocadas sobre o pedestal das maiores realizações humanas, não poderia deixar de trazer, junto com o abatimento em relação à ação, a emersão em seu lugar da racionalidade técnica, desintegrando o conjunto agir e falar da genuína realização humana: a política.

“Esta realização especificamente humana nada tem a ver com a categoria de meios e fins; a ‘obra do homem’ não é um fim, porque os meios de realizá-la – as virtudes ou *aretai* – não são qualidades que podem ou não ser realizadas, mas são, por si mesmas, ‘realidades’” (Ibid.:219).

A “nostalgia” de Arendt advém, sobretudo, de um pensamento que não entrevê soluções para o fim da política e da conseqüente emergência da violência. Aterrorizada com a carnificina do século XX, assinala Arendt, que “enquanto acreditarmos que, na esfera política, lidamos com meios e fins, não poderemos impedir que alguém recorra a todos os meios para alcançar fins premeditados” (Ibid.:241).


Como o próprio Habermas expõe, Arendt compartilha de um modelo de ação comunicativo, voltado para a formação de uma vontade comum. No entanto, sua crítica deixa patente a incompatibilidade do conceito normativo de poder de Arendt com a própria sociedade moderna, isolando elementos estratégicos (como a luta pelo poder) da política. Como vimos, embora para Habermas a ação estratégica possa, em alguns momentos se tornar um elemento nocivo ao “mundo da vida”, isso não significa que ela deva ser excluída da política, pois de fato não é: é parte constitutiva. Pois na medida em que não há possibilidade de formação de um interesse em comum, a ação estratégica seria possível e até necessária (como no caso das lutas de classe).

No Estado moderno, que completa essa sociedade econômica, a luta pelo poder político é normalizada, além disso, pela institucionalização da ação estratégica (admitindo uma oposição, a concorrência de partidos e associações, a legalização de lutas operárias, etc.) (Habermas, 1993: 112).

Habermas também se volta contra a razão tecnocrática que se entrelaça no mundo da vida, e atua, sob a forma de ideologia, acobertando interesses e distorcendo a comunicação e o consenso. Mais otimista que Arendt em relação à modernidade, ressalta Habermas, que é preciso superar a “falsa alternativa levantada por Max Weber (...) entre racionalidade substancial e formal”. Na base do pensamento weberiano

Encontra-se a suposição de que o desencantamento das imagens metafísico-religiosas do mundo priva a racionalidade, juntamente com os conteúdos tradicionais, de todas as conotações de conteúdo, tirando-lhe com isso também toda força para exercer, *para além da organização racional dos meios com respeito a fins*, uma influência formadora de estruturas sobre o mundo da vida (Habermas, 2002: 439, grifo nosso).

Em resposta a esse pensamento Habermas afirma a necessidade da ação comunicativa enlaçar-se ao processo da vida social, dela tirando os elementos de significado e validade, que tornam possíveis os consensos, ao mesmo tempo em que se rompe com uma racionalidade téc-

nica. Como ressalta, “o tecido das ações comunicativas nutre-se dos recursos do mundo da vida e, ao mesmo tempo, constitui o *medium* pelo qual as formas concretas de vida se reproduzem” (Ibidem, grifo do autor). 

NOTAS

Lucas Correia Carvalho: graduando do 7º período do curso de Ciências Sociais IFCS/UFRJ. Bolsista FAPERJ. Orientadores: Gláucia Villas Bôas e André Botelho. Área de pesquisa: Pensamento social e formação das ciências sociais no Brasil.

[1] Arendt distingue a “era moderna” de “mundo moderno”. A “era moderna” está ligada ao desenvolvimento das ciências naturais e com as repercussões da Revolução Industrial do século XIX; o “mundo moderno” começa no século XX com a Primeira Guerra Mundial e as explosões atômicas. No entanto, ambas mantêm a inversão interior a *vida activa*, que será melhor explorada posteriormente (Sales Wagner, 2002: 76).

[2] *Vida activa* em contraposição à *vida contemplativa* que marca a cidade-estado grega e sua decadência, e, de certa forma, permanece até hoje. Para Arendt a vida contemplativa separou os filósofos da realidade da *polis*, o pensamento da ação, num permanente diálogo do “eu consigo mesmo” (Sales Wagner, 2002: 35). Se seu uso, como expressa a autora, “está em manifesto conflito com a tradição (*vida contemplativa*), é que duvido (...) da ordem hierárquica que a acompanha desde o início” (Arendt, 2004: 25)

[3] Hannah Arendt encontra no mundo antigo a contraposição à associação moderna de propriedade e riqueza. Para ela propriedade está diretamente associada à manutenção da família, cujo paternalismo é a “principal condição para a admissão do indivíduo à esfera pública e à plena cidadania”. A riqueza não credenciava o indivíduo ao debate, uma vez que seu acúmulo por “um estrangeiro ou (por) um escravo não substituíria, de modo algum, essa propriedade” (Ibid.: 71).

[4] Refiro-me ao capítulo que recebe o mesmo nome.

[5] Essa realidade difere daquela da vida íntima – “paixões do coração, os pensamentos da mente, os deleites dos sentidos” – que “vivem uma espécie de existência incerta e obscura” (Ibidem).

[6] Senso comum aqui entendido como espaço da *polis*, em contraposição ao “mundo das verdades eternas” (Ibid.: 84).

[7] Arendt observa que não se deve atribuir à tradição cristã completa responsabilidade da glorificação do labor atingida pela era e mundo modernos, devendo, antes, inseri-la no processo de inversão hierárquica da vida activa.

[8] Universais no sentido de cumprimento de normas e valores peculiares, correspondentes a uma dada sociedade. Este aspecto ficará mais claro quando nos referirmos ao “mundo da vida”.

[9] Cabe aqui mencionar a discussão feita por Charles Taylor acerca da linguagem. Para o autor “uma linguagem é criada e mantida nos intercâmbios contínuos que ocorrem em certa comunidade lingüística”, ou seja, existe um pano de fundo cultural cujos elementos são reivindicados nas interações comunicativas, o que constitui um bem comum, coletivo (Taylor, 2000:150). Sobre a noção de bem comum em Taylor ver De Oliveira, 2006.

[10] Verdade no sentido acima referido de adequação verossímil das estruturas internas da fala em um dado contexto (mundo vivo).

[11] É importante a influência do modelo psicanalítico na teoria da ação comunicativa. Como veremos mais adiante, Habermas considera possível criticar a ideologia, que distorce o discurso, quando estabelecida uma situação em que os sujeitos sejam levados, a partir de um processo dialógico e terapêutico, a uma auto-reflexão de sua condição neurótica (falsa consciência).

[12] Apoio-me no seu trabalho “A crise de legitimação no Capitalismo Tardio” (Habermas, 1980). Neste, Habermas aponta diversas crises nas quais o Estado, inevitavelmente, se vê envolvido: a crise econômica, de racionalidade (quando o Estado capitalista procura ajustar meios e fins em função de valores na maioria das vezes inconciliáveis), de legitimação (quando o Estado

tende de se justificar frente ao eleitorado quanto às escolhas contraditórias tomadas), e, finalmente, a crise de motivação (quando o Estado fracassa na tentativa de se justificar quanto às suas escolhas, o que acarreta uma apatia nos indivíduos membros de uma sociedade, que já não mais se sentem motivados a seguir as ordens políticas). Ressalto ainda que tal interferência estatal petrifica certos segmentos societários via crescente burocratização do mundo da vida.

[13] Concomitante à inversão no domínio da *vida activa*.

[14] Importante ressaltar a influência de George Hebert Mead – expoente do chamado pragmatismo americano – ao desenvolvimento da noção de “ação comunicativa” tal como empreendida por Habermas. Denominando sua própria teoria de “behaviorismo social”, Mead marca posição contra a filosofia da consciência e, conseqüentemente, rompe com as premissas metodológicas e o objetivismo das teorias do comportamento. Abandona, assim, o individualismo metodológico, pois sustenta que a agência só é inteligível quando analisado o “todo social”. Nesse sentido, abandona também o objetivismo, pois leva em conta a experiência interna do indivíduo no conjunto do processo social, experiência essa objetivada nas expressões simbólicas.

[15] Violência e força que são justificadas no lar “por serem o único meio de vencer a *necessidade* e alcançar a liberdade” (Arendt, 2004: 40, grifo nosso).

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **A condição Humana**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- BARBOZA FILHO, Rubem. Sentimento de democracia. **Lua Nova**. [online]. 2003, no. 59 [citado 2006-12-05], pp. 05-49. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452003000200002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-6445.
- FREITAG, Barbara & ROUANET, S.P. **Habermas**, Coleção Grandes Cientistas Sociais. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica Ontem e Hoje**. 1ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. - **Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- _____. - “O Conceito de poder de Hannah Arendt”. In: Freitag, Bárbara & Rouanet, S.P. (org.) **Habermas**, Coleção Grandes Cientistas Sociais. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- INGRAM, David. **Habermas e a Dialética da Razão**. 2ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro de. *O mal-estar contemporâneo na perspectiva de Charles Taylor*. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2006, vol. 21, no. 60 [citado 2006-12-05], pp. 135-145. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092006000100008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-6909.
- O`SULLIVAN, Noel. Hannah Arendt. “A Nostalgia Helênica e a Sociedade Industrial”. In: Crespigny, Anthony de & Minogue, Kenneth R. (org.). **Filosofia Política Contemporânea**. 2ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.
- SALES WAGNER, Eugenia. **Hannah Arendt & Karl Marx. O Mundo do Trabalho**. 2ª edição. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.

CRÍTICA OU OPINIÃO? OS CASOS ANITA MALFATTI EM 1917 E ATELIÊ DO ENGENHO DE DENTRO EM 1949

João Henrique Catraio Monteiro Aguiar

Cite este artigo: AGUIAR, João Henrique Catraio Monteiro. Crítica ou opinião? Os casos Anita Malfatti em 1917 e Ateliê do Engenho de Dentro em 1949. Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 53-66, dez. 2008. Semestral. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 15 dez 2008.

Resumo: O intelectual pode motivar os movimentos sociais. Mário Pedrosa e Monteiro Lobato foram atores sociais que comprovam este fato; cada qual em um período específico analisado no artigo. Pinçando as posições deles – antinômicas – sobre a arte, bem como extraindo um tipo-ideal de suas críticas às artes plásticas, espera-se poder gerar neste ensaio uma conclusão acerca da relação trina entre obra de arte-crítica de arte-loucura.

Palavras-chave: Sociologia da Cultura, Sociologia da Arte, Crítica às artes plásticas, Defesa de visões de mundo, Análise de disputas por legitimidade de discurso, Arte e Loucura.

Astra indicant, non significant

Provérbio astrológico

Chi nega la ragion delle cose, pubblica la sua ignoranza.

Leonardo da Vinci

A pureza é um mito

Hélio Oiticica

1. Introdução

Ora, seria cabotino para um autor não explicitar suas preferências. Ainda mais em se tratando de trabalho científico – onde não sendo uma tabula rasa – o pesquisador muitas vezes se embola em suas próprias preferências e transfere ainda que inconscientemente seus deuses “extra ciência” dando ar menos rigoroso ao trabalho. Ao escrever o autor das presentes linhas não se furtou no seu interesse pela comunicação, pela psicologia, e *last but not least* pela arte. Foi preciso filtrar influências que não viessem das ciências sociais a fim de ser sucinto e preciso [1]. Neste âmbito de atrações intelectuais é preciso mostrar as razões de escolha de Lobato e Pedrosa enquanto tema e qual a época abordada. Pois bem, os anos de 1917 e de 1949 são anos que precederão à agitação cultural que domina os anos 20 e os anos 50 respectivamente. Este caráter de precedente confere para estes anos um tom de início, de surgimento de conceitos e movimentos culturais. Ambos os atores sociais abordados aqui com

enfoque foram escolhidos por representarem papéis importantes na mobilização de artistas em torno de uma ação social nas épocas citadas.

Outro problema metodológico enfrentado foi o fato de abordar uma área da atividade humana onde uma definição isenta de posições, com precisão de descrição, é quase impossível. Quer dizer, geralmente não há distanciamento entre os que realizam o estudo da crítica e os que são artistas ou críticos. Ausente está a diferença entre quem estuda e o objeto de estudo. Contrariar a lógica do distanciamento científico muitas vezes é perigoso para o cientista social, isso quem atenta é o sociólogo francês Émile Durkheim em seu livro: Regras do método sociológico [2]. Wilson Martins apesar de grande estudioso da inteligência brasileira é também crítico, isso também é válido para Antônio Cândido, para Mário de Andrade, entre outros. Poder-se-ia fazer todo um estudo em torno deste tema. *Não é a proposta* deste trabalho. Pois o objetivo do trabalho era a análise de material primário, a crítica em si, obtendo uma conclusão sociológica a partir da mesma. Assim, o peso maior ficou em torno do material primário e não no material secundário.

O que está em jogo nas próximas linhas é a apropriação de um conceito, ainda que de forma diferente e em épocas diferentes. Lembrando de Simmel: “(...) a questão social é não somente uma questão de ética, mas também de estética” (SIMMEL, 1896), vemos nas atitudes tanto de Pedrosa como de Lobato uma proposta social. Ainda que tenham suas peculiaridades, disputam o espaço do discurso [3] e tentam legitimá-lo. Para tanto eles precisaram de meios onde pudessem expor as idéias. Tal meio no caso foi o jornal Correio da Manhã para Pedrosa e O Estado de São Paulo para Monteiro Lobato. Cada qual com sua subjetividade e história de vida, não tendo como igualar os dois somente por serem críticos de arte e “multi-homens”. Temos, contudo, facilidade para esboçar contornos das personalidades ilustres.

2. Parte Um: Os atores e a cena

Por ora, analisemos Monteiro Lobato. Desde cedo preocupado em mudar o que não lhe convém, seu nome de batismo foi José Renato e passou a José Bento Monteiro Lobato por esforço próprio. Foi homem de grande vigor crítico, possuidor de ironia e alto poder de divulgação de suas idéias. Vale lembrar o valor de Nietzsche em sua formação intelectual [4] e as muitas experiências literárias que teve em vida; ambos o conferirão o título de homem de letras polêmico e “fiel a si mesmo”. Lobato foi um grande editor brasileiro, sacudindo as estruturas de publicação e difusão de livros (HALLEWELL, 1985) incorporando a metodologia industrial de Henry Ford, publicando escritores desconhecidos, mas com talento pressentido pelo faro comercial do escritor. Fez parte como fundador e homem de negócios da Companhia Editora Nacional, Editora Brasiliense e Editorial Acteon. Como adido econômico do Brasil em Nova York, Estados Unidos, pode descobrir no petróleo um meio de enriquecimento da nação; o que levou mais tarde a se atritar com Getúlio Vargas devido a uma carta em que defendia suas opiniões em relação à exploração do solo brasileiro. Muitas interpretações em relação ao escritor privilegiam a dimensão de criador de contos infantis, ou de contos sobre a realidade brasileira do interior (Jeca Tatu) [5], ou de grande editor. Essas dimensões várias e amplas coabitam com o crítico de arte e escri-

tor de cartas profundamente ferinas, irônicas [6], mediadoras entre seu desejo de ser si mesmo e de transformar a realidade. O crítico é lembrado aqui por “Paranóia ou mistificação” [7]; crítica feroz onde ataca a arte moderna, tentando rebaixar seu valor: “Sejamos sinceros: futurismo, cubismo, impressionismo e “tutti quanti” não passam de outros tantos ramos da arte caricatural.” (Lobato apud Brito; 1974, 53). Seu ataque é devido à filiação artística da pintora apesar de ressaltar sua capacidade. Lobato reconhece que Malfatti “possui um talento vigoroso, fora do comum (...) através de uma obra torcida para uma má direção (...)” (Lobato apud Brito; 1974, 53). Além de mencionar a má direção faz menção a uma experiência em que um quadro moderno similar aos pintados por artistas modernos poderia ser pintado pelo rabo de um cavalo qualquer, os desqualificando. Anita Malfatti sofreu impacto forte, teve grande dificuldade em manter seu estilo pictórico após este acontecimento; porém foi ajudada por amigos que estariam envolvidos na Semana de Arte Moderna de 22 em São Paulo. Tais como: Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Sérgio Milliet. Não necessariamente nessa época. Oswald foi o que reagiu mais prontamente em defesa de Anita, talvez por ser portador de uma crítica agitadora, provocadora, síntese de estético com político (ZAGURY, 2007).

Cabe antes de proceder a análise de Pedrosa, entender qual cenário se pinta em 1917, e o que ocorreu ao longo dos anos 20 subseqüentes. Espremido entre a primeira guerra mundial e a crise de 29, no panorama internacional e no panorama nacional entre a república do café-com-leite e Getúlio Vargas; esse período foi farto. Combatia-se a presença dos portugueses no comércio e a poesia já dava seus primeiros sinais de vanguarda antes dos consagrados da semana de 22 (MARTINS, 1978). A primeira gravação de samba é feita: Pelo Telefone de Donga. A greve geral rebentava no Brasil, a revolução socialista de Lênin (com a presença também de Stálin e Trotski) rompia na Rússia (NOSSO SÉCULO, 1981). Era a Belle Epoque em São Paulo, e devido às convulsões européias, imigrantes afluíam aos montes para o Brasil. Ao longo de 1910 a 1930 surgiram muitos movimentos artísticos, tais como: Futurismo, Cubismo, Expressionismo, Dadaísmo, Surrealismo (TELES, 1978). Toda agitação desse período é prenúncio de um cataclisma de representações iniciado com os modernos que surgiam (BRADBURY; McFARLANE, 1989). Este cataclisma se aprofundará em 1950, quando se quebram várias representações artísticas, entre elas a extinção de moldura em certos quadros. É de grande conhecimento geral que a arte de 20 pensava o Brasil. Contudo, pensar o Brasil não é exclusividade da década de 20, tendo em vista que anteriormente, no século XIX esse processo já era bem presente (BOTELHO, 2003). Os manifestos que surgem na Europa, talvez devido ao afluxo de imigrantes ao Brasil já dito, talvez à possibilidade de determinados artistas viajarem ou serem parte de uma elite intelectual, com apoio muitas vezes de mecenas poderosos (MICELI; 2003); são trazidos ao Brasil e estimularão a arte daqui. Surge uma arte “*nacional estrangeira*” [8] que incorpora (às vezes com ressalvas, às vezes por inteiro) técnicas e estéticas estrangeiras se voltando para as questões nacionais. Que suscitará reações adversas de Lobato e que será impulsionada por, entre outros, Anita Malfatti.

Mas voltemos a Pedrosa. Fazia parte da atividade intelectual dele: “(...) a tradição marxista a que estava filiado e a crítica de arte baseada nos princípios da *gestalt* (...)” (SANT’ANNA,

2005). Mário Pedrosa vinha de outra tradição diferente do *escritor (e editor e crítico)* já mencionado, se nutria de uma corrente que hoje se consideraria progressista. Envolvimento com amigos modernistas, Partido Comunista, Trotskismo, apoio a uma arte menos elitista; tudo isso passava pelo viver deste crítico influente. Contudo, sua atividade política não é homogênea e sua atividade de crítico também é bem produtiva. Suas grandes bandeiras foram a modernidade, a abstração e a função social da arte (ARANTES, 2004). Ângela Ancora da Luz [9] nos atenta que: “(...) Mário Pedrosa seria fundamental para a construção de uma nova postura crítica nas décadas de 40 a 70.” Se em Monteiro Lobato é constatado em sua ação como editor e escritor (principalmente ao escrever para as crianças) a veia *avant-la-lettre*, vemos em Pedrosa o talento acadêmico e crítico. Apesar de mal-recebido na academia [10] seu trabalho escrito para concorrer à cátedra de história da arte e estética da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Brasil é o primeiro a abordar experiências estéticas através da Gestalt [11]. Esta última – teoria da psicologia – será de suma importância para o desenvolvimento da arte abstrata de 50. Pensar no *trompe d'oeil* na pintura (em termos de figura-fundo), na questão estética universal e não confinada aos cantos brasileiros é uma das propostas do crítico. Teve frustrada a tentativa de entrar na cátedra, sendo, porém bem sucedido em defender a experiência do ateliê de Engenho de Dentro, no Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II. Na primeira exposição do ateliê que data de 1947, no prédio do Ministério da Educação e Cultura no Rio de Janeiro, Mavignier conhece Pedrosa, que por sua vez conhece também Nise da Silveira e Abraham Palatnik (VILLAS-BÔAS, 2006). Este grupo será inovador; cada qual em sua área específica. Nise pela aplicação de uma terapia ocupacional baseada em Jung e não mais em brutalidades psiquiátricas, Palatnik com suas invenções e objetos cinemáticos, Mavignier com seus cartazes e pinturas, Pedrosa com a criação da Associação Brasileira de Críticos de Arte e participando da reforma editorial do Jornal do Brasil, além de outras nuances já afirmadas. Talvez toda essa amizade entre essas pessoas em torno do ateliê fará com que polemize Quirino Campofiorito com o crítico-mentor do grupo do Centro Psiquiátrico Nacional.

Com a construção de novos ambientes culturais como o MAM-RJ e o MAM-SP, a discussão da arte do ateliê do Engenho de Dentro em fins de 40 (LUZ, 2005); foi preparado o emergir de um novo panorama artístico. Vinda de toda uma inovação estética da chamada “geração de 45”, da transferência de pólo cultural de Paris a Nova York, e da manutenção da desigualdade entre letrados e analfabetos (MARTINS, 1979); a década de 50 será inovadora no campo da imprensa e da crítica cultural (COUTINHO, 1968). A profissão do jornalista é a partir dessa época cada vez mais valorizada, deixando de ser mera “ocupação” (RIBEIRO, 2006). Há um crescente aumento no número de jornais, talvez também facilitado pela Lei nº. 1396 de 1951, que conferia subsídio à importação de papel. Isso também auxiliou a expansão na área dos livros também. Nota-se que os grandes jornais da época eram: Correio da Manhã, O Jornal, Diário Carioca, Diário de Notícias, Jornal do Brasil e O Globo [12]. Empenhou-se nessa época em adotar o padrão jornalístico americano: seco, objetivo, “informativo” (RIBEIRO, 2006). Contrastando com a quase verbosidade [13] que contaminava muitos autores anteriores aos movimentos modernos de 20 e de 50. Todo esse aumento da década de 50 cai por terra com os anos, e na década de 80 a concentração da imprensa chega a um ponto crítico se comparado com 50. Três

empresas dominam em 1980 o mercado jornalístico: O Dia, O Globo e Jornal do Brasil. Mas isso está além dos limites desse estudo. Vale lembrar que há também uma mudança na quantidade de leitores. Há nessa época uma redução do analfabetismo, que se comparado ao que existia em 20 é bem menor [14]. Há maior difusão de idéias, surge então a “década da crítica” percebida por Afrânio Coutinho (MARTINS, 1979). Surgem novas polarizações de objetivos como entre ISEB (“mais voltado para pensar a política”) e USP (“mais voltado para pensar a ciência”), (LIPPI, 1999). Surgem órgãos voltados para o fomento acadêmico e estabelecimento de parâmetros científicos: CAPES e CNPq. Lutas estudantis pululam: o Teatro de Arena, O MCP, O CPC propondo “arte engajada” (ROUX, 1991). Coabitando por um esforço de tornar as artes cênicas mais bem qualificadas como com Vera Cruz e o TBC [15]. Retomando tudo o que já foi visto, procura-se, tanto em 50 quanto em 20, à construção de uma nova subjetividade dialogando com os modos de pensamentos ou arte anteriores. Posto isso, e tendo como linha-mestra a análise de certas críticas às artes plásticas específicas; vê-se que construir uma nova arte é construir uma nova forma de análise de obra. Até mesmo pela relação mantida entre os artistas de vanguarda e certos críticos (COCCHIARALE; GEIGER; 1987) [16]. Pilares desta lógica explicitada são Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Mário Pedrosa. Frente a isso, têm-se o discurso oposto que batalha pela manutenção de uma arte anterior e possivelmente enxergará como negativa qualquer arte que fuja a padrões enquadráveis. Neste âmbito temos Quirino Campofiorito e Monteiro Lobato. Bem sabemos que não foram meramente Mário Pedrosa e Monteiro Lobato os pivôs das polêmicas de 1949 e 1917. Hoje vemos que também havia outros atores na época importantes que influíram na construção da opinião da imprensa acerca dos temas. Nelson Rangel Pestana, Sérgio Milliet, Paulo Mendes Campos entre outros poderiam ser enumerados como alguns dos que também enxergaram a importância das questões suscitadas pelas exposições. Os agentes sociais do meio artístico muitas vezes dependem da incursão em grupos sociais diversos; e estes grupos sofrem modificações ao longo do tempo pela atuação dos atores (SIMMEL, 2006). Por isso é importante ver como um ator afetou o outro na história e o que desencadeou tal ato, esse é um dos motes deste texto.

3. Parte dois: Desenvolvimento da trama

Mas voltemos a uma pergunta inicial: crítica ou opinião? Ora, devemos entender o que está contido nesta pergunta. Essa dialética entre *episteme* e *doxa*, entre o status do científico e verdadeiro versus o sofisticado e convincente (e nem sempre verdadeiro), é antigo e nos faz voltar à Grécia antiga. Não devemos mergulhar nesse lago enorme e profundo que é a filosofia, aqui não é espaço para tanto. Cabe aqui lembrar que a condição do político é a de saber empregar a força e o cientista de saber empregar a inteligência [17]. Se a inteligência pode vencer a força, um grande espaço para tanto é o jornal, mas essa inteligência é uma força em si. Vira esse espaço de comunicação um meio político permanente, com alto poder de influência em relação às pessoas [18]. Nesse sentido a crítica de arte como mediadora entre o público e obra de arte serve aos desígnios de guia da opinião pública e de propulsora das idéias artísticas de determinada personalidade. Ao crítico pesa nos ombros maior senso de responsabilidade que a outros, devido a sua exposição permanente. O espaço do crítico é um espaço onde “interesse” e “missão” podem

conviver **[19]**, ainda que estas duas categorias tenham gerado discórdias entre sociólogos. Pois, tanto é um trabalho que ajuda a sustentar a vida de quem escreve como possibilita discursos. Resta a nós ter certeza da visão de Max Weber de que a ciência está presa ao progresso enquanto na arte não há progresso no mesmo sentido (expressa em “A ciência como Vocação”). Isso significa que há na arte a convivência de – para usar termos de Gláucia Villas Bôas **[20]** – “harmonias autoritárias” e “eternos dilemas”. Há tempos diferentes que se mesclam em sincronia e tornando complexa qualquer redução da arte, e no caso brasileiro isso é mais explícito ainda. No caso da crítica podemos dizer que de uma predominância de um viés histórico passou-se a um viés estético de procedimento analítico (ASSIS BRASIL, 1975). Sobretudo a fim de entender o que se passa entre a crítica de Lobato e a de Pedrosa, introduzo o instrumental weberiano de tipo-ideal. Isso é, exagerando os casos em certos pontos para enxergar melhor determinadas características vitais para a compreensão.

Ambos irão usar como eixo o psicológico e a arte pura como forma de legitimação de um discurso. Porém a arte pura de um é diferente da de outro e o louco irá assumir diferentes formas para um como para outro. Aqui assume a sociologia compreensiva (WEBER, 2004) uma posição importante, pois pretende entender os fatos e depois expor conseqüentes conclusões. Como toda crítica, ambos irão defender e atacar algo. E a fim de entender este movimento duplo se destacará adiante somente uma face de cada um. Tomemos a lógica das artes marciais, dos militares, do xadrez. Existe em um movimento um ataque ou uma defesa necessariamente. Lobato cria uma “crítica de ataque” enquanto Pedrosa cria uma “crítica de defesa” **[21]**.

Como entender isso? O ataque de Monteiro Lobato a Anita Malfatti se estende a todos os modernistas, mas enquadra-os em “arte anormal”. Essa atitude é típica de quem está permeado pelo preconceito para com as artes plásticas que exibem o figurativismo de forma não-ortodoxa ou que pendem para o abstracionismo. O escritor paulista não a criticaria com tanta dureza se não tivesse a frustração de não conseguir ter se tornado pintor, provavelmente. Devido a sua maior paixão pelos cânones acadêmicos; ele ataca não como vanguarda, mas como conservador. Diz que estes artistas: “(...) vêm anormalmente a natureza, e interpretam-na à luz de teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica de escolas rebeldes, surgidas cá e lá como furúnculos da cultura excessiva.” (Lobato apud Brito; 1974: 52). Ou seja, a visão dos modernos para Lobato seria anormal e mais:

Embora eles se dêem como novos, precursores duma arte a vir, nada é mais velho do que a arte anormal ou teratológica: nasceu com a paranóia e com a mistificação. De há muito já que a estudam os psiquiatras em seus tratados, documentando-se nos inúmeros desenhos que ornaram as paredes internas dos manicômios. A única diferença reside em que nos manicômios esta arte é sincera, produto ilógico de cérebros transtornados pelas mais estranhas psicoses; e fora deles, nas exposições públicas, zabumbadas pela imprensa e absorvidas por americanos malucos, não há sinceridade nenhuma, nem nenhuma lógica, sendo mistificação pura. (Lobato apud Brito; 1974: 52,53).

A evocação ao anormal lembra a cesura imposta aos loucos na idade clássica. É Foucault quem alerta para uma “consciência enunciativa da loucura”, Lobato a segue como crítico de

Anita. O ataque é conduzido através do argumento da loucura, expressa pela expressão “paranóia e mistificação”. A proposta da crítica lobatiana é manter a salvo a produção de uma arte naturalista, calcada em uma *mimesis*. A arte “pura” e repleta de beleza é a que é passada adiante por mestres e que é feita por, de preferência, “gênios” no crítico. O puro é o real, a forma que interessa é a que existe no mundo. Que fique claro aqui que ao definir o que se quer, se define o que não quer. Lobato não queria o modernismo nem qualquer influência externa, ele aqui estava atacando todos os movimentos ditos de vanguarda nascidos nesta época em que escrevia. Este é o cerne de seu ataque. Pode-se evocar a influência do ideário da Escola Nacional de Belas Artes agindo através de Lobato, pois era uma forte influência na época (LUZ, 2005). Seria, contudo, simplista enquadrar a figura “metamorfoseante” de Monteiro Lobato em uma camisa-de-força como o rótulo de conservador. Se nesse momento de Anita ele olhou para o passado e assim quis que fosse ao presente, não o fez sempre. Foi inovador na sua própria escrita. Suas criações literárias são tão modernistas quanto um Macunaíma ou um Serafim Ponte Grande. O tipo ideal crítico não deve se imiscuir com a capacidade de entender a personalidade abordada. Pessoa e ato não devem ser confundidos, uma vez que a pessoa não se reduz a um só ato.

Em termos de recepção, a crítica “de ataque” é assimilada e produz um efeito de rejeição. Ela nega, tem o dom de despertar a vontade de negação, é negativa nesse sentido. Não que seja sempre a crítica de ataque conservadora, às vezes ela pode assumir ares de vanguarda. Como por exemplo, o “plano-piloto da poesia concreta” que assume um plano de abolir o verso como até então houvera sido feito (AMARAL, 1977). Essa proposta ainda que imbuído de iniciativas vanguardistas, é de ataque, pois nega o anterior.

Quanto à crítica de Pedrosa, veremos uma crítica de defesa. Ele evidentemente irá atacar algo assim como Lobato defende algo para atacar. Mas a defesa aqui é mais importante. Mário Pedrosa se interessa por obras que tenham – como diria Walter Benjamim – “aura”. Isso é, em obras que não são afetadas pela massificação, pela mesmice que ataca as obras geradas na indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1975). Talvez a prova maior dessa posição seja a crítica ao artista Emídio: “Emídio, por exemplo, é um pintor consumado, e já agora em vias de consagração” (PEDROSA; 10/01/1949, O Jornal, pg. 17).

A arte que o crítico busca, tal como em Lobato tem de ser “pura”. Mas em outro sentido e para justificar outras asserções. Ele valoriza a pureza da arte dos internos do ateliê – chamando-a de arte virgem – para ressaltar tese defendida em grande parte de sua vida: a arte como uma necessidade vital do ser humano. Prova disso é a crítica “Pintores da arte virgem” escrita em 19 de Março de 1950. Destaco o seguinte trecho:

A Representação visionária do mundo, tão viva e profunda em todo primitivo, em toda criança, em todo artista, em todo ser sensível como êstes que além de artistas são alienados, e o que a arte deles nos dá. Essa transfiguração do mundo ora sob uma dimensão de realidade mais profunda, é o milagre da arte. E ninguém pode negar que êsse milagre esteja presente na obra desses criadores virgens. (Pedrosa; 1950: 10).

O milagre da arte está associado, portanto ao puro, e dentro dos que podem fazer a arte pura estão os alienados do ateliê do Engenho de dentro. Defende acima de tudo os loucos do ateliê, pois representam uma arte sem academicismos para tolher. Também defende os interesses de seu já amigo Mavignier e de sua colega Nise da Silveira. Percebe-se o reconhecimento do valor da arte abstrata ao expor no espaço do jornal a imagem da obra “Figura” de Carlos e a obra “Construção”. A primeira figurativa e a segunda abstrata, como que apontando que ambas formas artísticas têm valor. E o fato de ser feito de forma pura é fundamental. O puro de Pedrosa é o de Lobato, invertido. Mário Pedrosa polemiza com Campofiorito: o primeiro defende que os artistas deveriam nutrir sua sensibilidade e aprender com as faculdades dos internos do Centro Psiquiátrico (em 18/12/1949); enquanto o segundo defende (em mais de um momento) que os internos estariam tirando espaço dos sãos e que os “débeis mentais” (assim ele os chama) deveriam produzir somente para fins terapêuticos. É interessante notar a diferença entre os dois. O primeiro já havia tido contato com vanguardas diferentes, fora exilado político; enquanto Campofiorito era de família de artistas, de origem européia. Duas subjetividades construídas com histórias de vida bem diferentes se digladiam como dois lutadores de Boxe no Ringue. Nesse sentido a crítica de defesa não é meramente uma apologia baseada em impressões e vivências, ela pode ser visceral e guardar todo um questionamento presente na existência do indivíduo que a escreve.

A recepção da crítica “de defesa” gera um efeito de discussão. Ela permite posteriores ataques (de uma crítica “de ataque”), como também permite imediatas alianças. Esse tipo-ideal de crítica pode ser encontrado mais em suas variantes de crítica de cunho sociológico. Muitas vezes se sustenta uma posição frente ao mundo justificando com base em obras ou artistas que comprovem esta sustentação. Por vezes o crítico que faz uso dessa crítica congrega forças para aceitação de um movimento nascente. Devemos lembrar que grande parte das críticas “de defesa” é feita por alguém que tem algum grau de envolvimento com quem está sendo analisado. O próprio Pedrosa teve contato com os internos do ateliê, através de Almir Mavignier e conheceu também Nise da Silveira e Palatnik através do mesmo (VILLAS BÔAS, 2006). Vale lembrar também que ainda persistiam as práticas psiquiátricas da insulina e do eletro choque que paulatinamente iam cedendo lugar às práticas farmacoterápicas [22]; toda essa abertura mais tarde irá desembocar nas correntes da anti-psiquiatria. A crítica “de defesa” em sua forma radical se transforma em uma crítica de resistência:

Nós não temos que fazer arte de vanguarda, nós do terceiro mundo, onde a miséria é crescente e dominante. Nós temos que fazer é uma arte de retaguarda, uma arte que resista, um recuo estratégico para impedir que tudo caia para o lado capitalista. Para ficarmos na defesa das necessidades vitais do homem. Não somos vanguarda, nossa tarefa é mais profunda, é resistir. (Pedrosa apud Moderno; 1984: 36).

Pedrosa ao defender o status de arte das obras de Emídio, por exemplo, torna o espaço de sua crítica um espaço de defesa da arte dos alienados mentais. Não foi o único a pensar nesse sentido, Dubuffet e Prinzhorn anteriormente já pensavam nestas correlações. Também toda uma discussão da época do Romantismo envolvia a genialidade, a loucura, a capacidade de ex-

pressar um eu não-integrado ao meio em uma arte profunda. Mário Pedrosa e Lobato não “descobriram a roda” nas duas polêmicas que são analisadas aqui. Eles são atores que expressam anseios que já dormitavam nas estruturas sociais. Os agentes nos trazem aqui a capacidade de entender o que estava no contexto e que hoje não se pode trazer a tona por convívio, mas só através de pesquisa e estudo.

4. Conclusão: O desfecho dramático

Vimos acima definições de crítica de arte que privilegiavam a técnica, e não a posição tomada pelo escritor da crítica. Pois, ao longo do tempo, podem as categorias ser re-apropriadas e terem nova inserção no mundo. Se o louco tem um sentido no século XIV com suas cesuras ao resto do mundo (FOUCAULT, 2005), terá outro valor para o surrealismo vanguardista do século XX (BENJAMIM, 1985). Além dos dois tipos ideais de críticas delineados acima, há outra concepção do papel do crítico. Principalmente de um crítico que tem como objetivo traduzir e não julgar a obra (SÁ, 1970), alguns sustentam ser vital também uma tentativa de tentar ver a obra de forma aberta [23]. A isso poderíamos dar uma terceira definição típico-ideal de crítica: a crítica “isenta”. Esta última seria aquela que se rebela contra a luta de classificações e tenta ser neutra, ausente de “técnicas argumentativas”. Um bom exemplo disso é o que é chamado de crítica estética, que tenta compreender as propostas da obra sem necessariamente defendê-la. O grande problema desse tipo de crítica é que ela sempre irá flertar com os dois tipos anteriores, pela dificuldade muitas vezes da pessoa controlar suas paixões artísticas, políticas, etc. Os tipos de crítica “de ataque”, “de defesa” e “isenta” foram criadas para se contrapor às maneiras de ver a crítica que não discutem como é posto em jogo um objetivo. A pé de que argumentação se erige um discurso, principalmente em espaços de crítica cultural em jornais (como é o caso tanto de Lobato como em Pedrosa)? Essa foi a pergunta fundamental, o subtexto [24] que permeou todo o trabalho. Há três saídas de se construir uma análise aqui expostas. Duas delas exemplificadas em Lobato e em Pedrosa.

Lembrando que crítico vem do grego *kritikós* [25] sendo, portanto uma prática bem antiga no ocidente, já encontrada em Platão e Aristóteles. E que, se é antigo esse ramo da ação humana; então é possível entender que muitas lutas já se travaram nele. Essas lutas pairam acima de uma suposta missão atribuída aos intelectuais ou aos interesses conhecidos deles. Ela é fria como a tecnologia e o significado, como as apropriações feitas de uma estratégia de luta (ou guerra) que podem ser infinitas. Contudo, discutir o sentido das guerras e das lutas é algo que possui uma amplitude que transborda para além do científico e cai no campo do passional. A partir daqui, saímos da terra batida e dura do campo científico para adentrarmos no espaço pantanoso da política. Aí não cabe comentar nestas linhas, mas talvez nas de um crítico. De ataque. 🌀

NOTAS

[1] Mesmo porque a princípio este texto surgiu como trabalho final da disciplina Laboratório de Sociologia da Cultura, ministrada por André Botelho e Gláucia Villas Bôas no bacharelado em ciências sociais da UFRJ, que cursei no primeiro período de 2007.

[2] “(...) é de regra [a ser seguida pelos que desejam seguir o ofício de sociólogo] (...) afastar os dados sensíveis que se arriscam ser demasiado pessoais, retendo exclusivamente os que apresentam um suficiente grau de objetividade.” (No Capítulo 2: Regras relativas à observação dos fatos sociais do mesmo livro, grifo do autor).

[3] O discurso aqui é abordado como em Foucault, no livro *A ordem do discurso*. Esta é objeto de desejo em si e para o que a deseja afirmar outras questões que não só o discurso em si.

[4] Provavelmente seu espírito “dinamite” já iniciado desde cedo, com a participação em periódicos, se desenvolveu com o contato. Ver o artigo Nietzsche e Lobato de Alves Filho na referência.

[5] Se mais tarde Macunaíma surge, ele vem embalado por o “pensar o brasileiro” de Urupês, do Jeca, e de Paulo Prado com seu Retrato do Brasil.

[6] Muitas vezes a lógica inerente à escrita lobatiana é a da máxima: *Castigat ridendo moris*. Ou em português “castigar os costumes rindo”. Isto é, deseja muitas vezes através do chiste unir não só a persuasão a seu modo de ver o mundo através do provocar o riso ou sorriso alheio; como também provocar a dissuasão nos seus adversários sejam eles quais forem. A *Comedia Dell’Arte* tentava como movimento artístico seguir no caminho da ironia intervencionista – tal como Lobato – mas em outra área do fazer humano, com outras técnicas e em outra época.

[7] Antes de ter esse título ela se chamava “A propósito da Exposição Malfatti”. Refiro-me a “Paranóia ou mistificação?”, pois assim foi renomeado e conhecido a todos posteriormente.

[8] Sérgio Miceli usa o conceito Nacional Estrangeiro definindo o modernismo de São Paulo nos anos 20, com temas nacionais e técnicas européias.

[9] Em *Primeiros frutos: a divisão moderna na SNBA*, capítulo do livro *Uma breve história dos salões*.

[10] Dados biográficos extraídos da internet, ver referência. A tese a que me refiro é: *Da natureza afetiva da forma na obra de arte*.

[11] Carlos Heitor Cony em sua memória diz que em 1947 ou 1948: “Ainda não havia televisão no Brasil, a mídia de então era os rádios, os jornais (...) e principalmente, a revista *O Cruzeiro* (...)” (CONY, 1995).

[12] Que pensava as relações de percepção, da forma, da configuração imagética. Isso se reconhece no texto do capítulo 4 – *A Gestalt em Psicologia – Uma introdução ao estudo de psicologia*.

[13] Mário de Andrade criticará alguns escritores – um deles Gonçalves Dias – por conta disso. Ele defendia uma arte mais breve e ainda assim impactante.

[14] Ver Quadro IV do Capítulo III da tese de doutorado de Gláucia Villas Bôas: *A Vocação das ciências sociais 1945-1964*.

[15] O livro *Nosso Século: 1945-1960* elucida bem sobre TBC e Vera Cruz.

[16] Relações delineadas nos dois livros de Sérgio Miceli que se encontram na referência bibliográfica.

[17] A fim de evitar esta simplificação, e entender sua complexidade, ler *Política como Vocação e Ciência como Vocação*.

[18] Para entender esta influência de forma nítida e objetiva, assistir o filme “O quarto poder” de Costa Gravas.

[19] Vale lembrar Weber: “Somente o jornalista é um político profissional pago.” Trecho extraído de *Política como vocação*.

[20] Aqui usados para definir um tempo, no livro dela usados para definir conceitos de determinados autores.

[21] Bem explicada é essa posição na entrevista a João Ricardo Moreno, quando intui a posição do crítico no nosso país – um tipo específico, o qual ele se insere – como uma posição de resistência.

[22] Ver a Enciclopédia Mirador nº 17 – Verbetes Psiquiatria.

[23] Ver a entrevista de Antônio Bento a Cocchiarale e Geiger.

[24] Termo muito usado em teatro, que significa algo como “intenção oculta” na fala (fala pode ser entendido como: palavras, frases ou sons a serem executados pelo ator inscritos no texto teatral).

[25] Significa: “aquele que julga, decide, critica”. Ver Enciclopédia Mirador nº 6 – Verbetes Crítica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural: esclarecimento como mistificação das massas**, In: Dialética do Esclarecimento, Jorge Zahar Editor, 1985.

ALVES FILHO, A. **Nietzsche e Lobato**, Rio de Janeiro: Achegas nº 10, 2003.

AMARAL, Aracy A (org.). **Projeto construtivo na arte: 1950-1962** MEC/FUNARTE/MAM-RJ/Pinacoteca do Estado de São Paulo/Secretaria de ciência e tecnologia do Estado de São Paulo. 1977.

ARANTES, Otilia B. F. **Mário Pedrosa: itinerário crítico**. SP: Cosac Naify, 2004.

BENJAMIM, Walter. “**O surrealismo. O último instantâneo da inteligência européia**” e “**A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**” In: Obras escolhidas, v. I, Magia e técnica, arte e política, trad. S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense 1985.

BÔAS, Gláucia K. V. **A experiência concretista e a estética do modernismo: o ateliê do Engenho de Dentro**, S.L. Artigo de 2006.

_____. **Mudança Provocada - Passado e futuro do pensamento sociológico brasileiro**, 1ª Edição, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

_____. **A vocação das ciências sociais (1945-1964) – um estudo de sua produção em livro**. Tese de doutorado em Sociologia na USP, Orientadora: Maria Isaura Pereira de Queiroz, 1992.

BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Capítulo 4 – A Gestalt – A psicologia da forma**. IN: Psicologia: Uma Introdução ao estudo de Psicologia, 1ª Edição, Editora Saraiva, 1999.

BOTELHO, André. **Jeca Tatu: questão nacional e questão social**. IN: ALVES FILHO, A.: As metamorfoses do Jeca Tatu. Rio de Janeiro: Inverta, 2003.

BRADBURY, Malcolm e McFARLANE, James. **O nome e a natureza do modernismo**, IN: Modernismo: guia geral 1890-1930, Editora Companhia das letras, BRADBURY, Malcolm e McFARLANE, James (org.), 1989.

BRASIL, Francisco de Assis Almeida. **História crítica da literatura brasileira – A nova literatura, Volume IV – A crítica**. Companhia Editora Americana/Mec, 1975.

BRITO, Mário da Silva. **História do modernismo brasileiro – Antecedentes da semana de arte moderna**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1974.

COCCHIARALE, Fernando; GEIGER, Anna Bella (orgs.). **Abstracionismo Geométrico e Informal: A Vanguarda Brasileira nos Anos Cinquenta**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1987.

CONY, Carlos Heitor. **Quase Memória: quase romance**. SP: Companhia das Letras, 1995.

COUTINHO, Afrânio. **A crítica literária no Brasil**. IN: Crítica e Poética. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. IN: Os pensadores XXXIII – Auguste Comte e Emile Durkheim, SP: Abril Cultural, 1ª Edição, 1973.

ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL. Volume 6 e Volume 17. Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda., 1979.

FONSECA, Maria Augusta. **Oswald de Andrade**, São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**, 8ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, Leituras Filosóficas, 2002.

_____. **Introdução à segunda parte**. IN: História da Loucura na idade clássica, 8ª Edição, São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

HALLEWELL, Laurence. **Capítulo XIII – Monteiro Lobato**. IN: O livro no Brasil (Sua História), São Paulo: Edusp, 1985.

LUZ, Ângela Ancora da. Capítulos: **Sob as asas da República surgem os salões; Primeiros frutos: a divisão moderna na SNBA; Bienais e salões. A década de 50 se faz moderna**; IN: Uma breve história dos salões de arte – Da Europa ao Brasil, Rio de Janeiro: Caligrama, 2005.

MARTINS, Wilson. **História da Inteligência Brasileira**, Volume VI, São Paulo: Editora Cultrix, 1979.

_____. **História da Inteligência Brasileira**, Volume VII, São Paulo: Editora Cultrix, 1979.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classes dirigentes no Brasil (1920-1945)**, São Paulo: Editora Difel, 1979.

_____. **Nacional Estrangeiro – História social e cultural do modernismo artístico em São Paulo**. São Paulo: Companhia das letras, 2003.

MODERNO, João Ricardo Carneiro. **Entrevista com Mário Pedrosa**. IN: Arte contra política no Brasil, Rio de Janeiro: Pallas, 1984.

NUNES, Cassiano. **Monteiro Lobato – O editor do Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A redescoberta do Brasil nos anos 1950: Entre o projeto político e o rigor acadêmico**. IN: MADEIRA, Angélica e VELOSO, Mariza (org.) Descobertas do Brasil, 1ª edição, Brasília: Editora UNB, 2001.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart. **Modernização e concentração: a imprensa carioca nos anos 1950-1970**. IN: NEVES, Lúcia Maria Bastos P.; MOREL, Marco; FERREIRA, Tânia Maria Bessone da C.; História e imprensa: Representações culturais e práticas de poder, Rio de Janeiro: DP&A: Faperj, 2006.

ROUX, Richard. **Le Theatre Arena (São Paulo 1953-1977) Du “théâtre em rond” au “théâtre populaire”**, Université de Provence, 1991.

SÁ, Álvaro de. **Problemática da Vanguarda a guisa de prefácio**. IN: MENDONÇA, Antônio Sérgio. *Poesia de Vanguarda no Brasil*, 1ª Edição, Petrópolis/RJ: 1970.

SANT'ANNA, Sabrina Marques Parracho. **A paisagem moderna de Mário Pedrosa (1949-1959): Paisagem concretista?**, Rio de Janeiro: Acheegas n° 23, 2005.

SIMMEL, Georg. **Estética e Sociologia**. Texto de 1896. Tradução: Simone Carneiro Maldonado. Acessado em 05/05/2007 no site: http://members.tripod.com/cassandra_veras/sociologia/simmel/estetica.htm

_____. **Questões fundamentais de sociologia: indivíduo e sociedade**, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro**, 5ª Edição, Editora Vozes, 1978.

WEBER, Max. **Ciência como Vocação**, IN: Ensaios de Sociologia, 4ª Edição, RJ: Zahar Editores, 1979.

_____. **Política como Vocação**, IN: Ensaio de Sociologia, 4ª Edição, RJ: Zahar Editores, 1979.

_____. **Economia e Sociedade** Volume 1. 4ª Edição, São Paulo: Imprensa Oficial; Brasília: Editora UNB, 2004.

ZAGURY, Eliane. **A crítica no modernismo**, IN: O modernismo, 3ª Edição, (org.) Affonso Ávila, São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

Biografias na internet

http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/poesia/index.cfm?fuseaction=Detalle&CD_Verbete=797 (Sérgio Milliet)

http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=3083&cd_idioma=28555 (Quirino Campofiorito)

http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jk/htm/biografias/Mario_Pedrosa.asp (Mário Pedrosa)

Periódicos

CAMPOFIORITO, Quirino. **Pintores de Engenho de Dentro**. *O Jornal*, Rio de Janeiro, dia 11/11/1949, Coluna Artes Plásticas, Seção Artes e Espetáculos, página 7.

_____. **9 artistas**. *O Jornal*, Rio de Janeiro, dia 29/11/1949, Coluna Artes Plásticas, Seção Artes e Espetáculos, página 9.

CAMPOS, Paulo Mendes. **Arte e realidade**. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, dia 6/12/1947. Segunda Seção, Semana Literária, Páginas 1 e 2.

MILLIET, Sérgio. **Arte e loucura**. *Estado de São Paulo*, São Paulo, dia 15/10/1949. Página 15.

PEDROSA, Mário. **Os artistas de engenho de dentro**, *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, dia 14/12/1949, Artes Plásticas, página 15.

_____. **Os nove artistas de engenho de dentro**, *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, dia 18/12/1949, Artes Plásticas, página 22.

_____. **Os artistas do Engenho de Dentro** – Emídio, *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, dia 10/01/1950, Artes plásticas, página 17.

_____. **“Pintores de Arte Virgem”**, *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, dia 19/03/1950, Quarta Seção, Páginas 1 e 10.

ANEXOS

Lista de abreviaturas

ISEB: Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

USP: Universidade de São Paulo.

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CNPQ: Conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico.

MCP: Movimento de Cultura Popular.

CPC: Centro Popular de Cultura.

TBC: Teatro Brasileiro de Comédia.

MAM-RJ: Museu de arte moderna. Situado na cidade do Rio de Janeiro.

MAM-SP: O mesmo do de cima. Situado na cidade de São Paulo.

Lista de termos

1. Last but not least: Termo inglês para “por último e não menos importante”.

2. Deuses “extra ciência”: Aqui são os valores que o cientista segue independente de sua condição de cientista. Suas preferências que muitas vezes interferem no trabalho científico.
3. Multi-homens: Neologismo para homens proeminentes em mais de uma área da atividade humana.
4. Gestalt: Termo alemão que pode significar: figura, forma, feição, aparência, porte; estatura, conformação; vulto, estrutura e configuração. Teoria da psicologia que estudou a percepção humana e se contrapôs ao associacionismo. Em Gestalt, percebem-se as partes pelo todo.
5. Avant-la-lettre: Conceito, ser, estado de espírito, ato, que personifique um conceito ou ação pioneira; que com o passar dos anos acaba por ser instituída.
6. Trompe l’oeil: Vem do francês e significa “engana o olho”. Técnica da pintura que traz aos olhos do que vê a obra a impressão de ter algo mais ali do que foi pintado. Espécie de ilusão de ótica.
7. Episteme: Do grego, quer dizer ciência. É aquilo em que os filósofos se amparavam em Platão.
8. Doxa: Do grego, quer dizer opinião. É aquilo em que os sofistas se amparavam em Platão.
9. Mímesis: Do grego, quer dizer imitação. Durante muito tempo foi a concepção ideal de muitos artistas. A imitação da natureza.

FINALIDADES, METODOLOGIAS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Júlio César Lourenço*

Cite este artigo: LOURENÇO, Júlio César. Finalidades, Metodologias e Perspectivas do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Revista Habitus:** revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 67-84, dez. 2008. Semestral. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 15 dez 2008.

Resumo: As dificuldades para a efetivação da Sociologia nos currículos do Ensino Médio parecem um desafio do presente, no entanto, é um fato que existe há algum tempo. O texto tem como objetivo de refletir sobre os desafios da Sociologia no contexto do ensino médio sob as considerações de Octávio Ianni no artigo *O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º Graus*. A discussão a respeito das perspectivas, dos métodos de ensino, as finalidades, ao lado de outros dilemas, igualmente importantes, como as condições de trabalho, a quantidade de aulas semanais e a desnaturalização das pré-noções, são fundamentais seja por sua atualidade e relevância e também pela oportunidade de debatermos e ampliarmos nossos conceitos sobre a questão.

Palavras Chaves: Educação; Ensino Médio; Sociologia.

1. Introdução

Sociologia deve ser lecionada no Ensino Médio? Por que ensinar? O que ensinar e como ensinar? O aluno do ensino médio tem capacidade e interesse para compreendê-la? A Sociologia pode contribuir nas nossas decisões cotidianas ou ela é apenas uma teoria interessante? A Sociologia vai ser uma disciplina divisora de águas ou será apenas um meio de colocar recém formados em Ciências Sociais no mercado de trabalho enquanto eles não chegam ao mestrado e ao doutorado? Qual a relação de Sociologia com a formação de cidadania? Porque se cria tanta ilusão e polêmica em torno dela? Estas questões já há algum tempo geram interessantes debates entre sociólogos, pedagogos, diretores de escolas, políticos, entre outros. As questões são válidas uma vez que a Sociologia está voltando aos currículos do Ensino Médio, depois de vários anos percorrendo longo um caminho de intermitências, com idas e voltas às grades curriculares. Apesar do retorno, permanecem ainda muitas dúvidas, ilusões e preocupações a respeito de como esta nova disciplina irá comportar-se, aliado a isto, deve-se ressaltar que qualquer análise deve sempre considerar a realidade do ensino público e privado no Brasil.

Procuramos, assim, a partir da análise da experiência de estágio e regência, esclarecer um pouco mais o debate sobre a Sociologia no Ensino Médio no contexto brasileiro. Sabemos que se trata de um assunto complexo, e interessante, portanto, não temos a pretensão de esgotá-lo em tão breve ensaio.

Trazendo um pouco de contexto histórico à discussão, devido à concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), algumas unidades da federação, dentre elas o Estado do Paraná, efetivaram reformas curriculares que incluem a Sociologia como disciplina obrigatória, no entanto, está longe de ser fácil o processo de sua efetivação nas escolas. Infelizmente, em geral, essas políticas de modificação curricular no Brasil, tem se caracterizado como programas de governo, o que significa que possuem início e fim determinados, o que é também uma jogada política, uma vez que não viram leis, tornam-se “doações”, caridades e não direitos. Falta tempo para a implementação e consolidação destes programas no espaço de tempo de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica. O mais grave é que tais políticas levam ao descrédito no âmbito escolar, uma vez que os professores na maioria dos casos a ignoram, sequer lêem as propostas. Sendo assim, a meu ver, devido a todas as problemáticas, se a Sociologia não se consolidar rapidamente corre seriamente o risco de novamente desaparecer.

Pierre Bourdieu afirma que não é possível capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada (BOURDIEU, 1997: 48-52). Construindo a rede de relações entre os agentes permite compreender as dinâmicas estabelecidas nos contextos de atuação. Para dialogar sobre a inserção da Sociologia no Ensino Médio é preciso levar em conta diferentes tipos de capital cuja distribuição determina a estrutura do espaço social. Sendo assim o desafio será abordar as dificuldades enfrentadas para a efetivação da disciplina, para isso é preciso saber como ela se comporta, debater sobre seu cotidiano, as expectativas, ambições, necessidades e alternativas. (BOURDIEU, 1997).

As principais dificuldades a serem superadas pela Sociologia no Ensino Médio ocorrem nas esferas:

- *Administrativas*: número excessivo de turmas, em geral, 16 turmas por 40h de jornada, o que por um lado, dificulta a realização de atividades criativas, o acompanhamento dos alunos e uma avaliação diagnóstica e por outro lado, gera desgaste físico e mental.
- *Políticas*: a resistência de professores e estudantes em função da diminuição da carga horária de outras disciplinas.
- *Pedagógicas*: domínio precário dos conceitos básicos das ciências sociais, aliado a isto, falta objetividade e clareza dos temas a serem trabalhados.

O interesse central deste artigo é a problematização das possibilidades e das dificuldades existentes para a inclusão da Sociologia nos currículos do Ensino Médio. Inquietações surgidas durante o período estágio e regência nos colégios da rede pública de Maringá, sobretudo no Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal. A intenção é reunir e discutir elementos importantes que influenciam direta ou indiretamente para a atual condição intermitente da disciplina. A coleta de dados contemplou entrevistas com professores, alunos, estagiários de Sociologia, pesquisa bibliográfica e consulta As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e ao livro público de Sociologia do Estado do Paraná.

2. A Importância da Sociologia no Ensino Médio

Desde a sua constituição como conhecimento sistematizado, a Sociologia tem contribuído para ampliar o conhecimento do homem sobre sua própria condição de vida e fundamentalmente para análise das sociedades, ao compor, consolidar e alargar um saber especializado, pautado em teorias e pesquisas que questionam muitos problemas da vida social.

A Sociologia é um meio de se pensar a realidade social, contudo não o único. Ela lida com as relações, os processos e as estruturas sociais. A interação social é o momento primordial na gênese e reiteração do social. Todo fato social caracteriza-se por ser um nexos de relações sociais. São as relações, desdobrando-se em processos e estruturas, que engendram a especificidade do social. O homem se constitui como ser social no mesmo processo por meio do qual se constitui a sociabilidade. “A interação social constitui o fenômeno básico da investigação sociológica”. Ocorre que “existir socialmente sempre significa de um modo ou de outro, compartilhar de condições e situações, desenvolver atividades e reações, praticar ações e relações que são interdependentes e se influenciam reciprocamente, Nesse sentido, a interação social é, essencialmente, uma realidade dinâmica”. Compreende “diferentes probabilidades dinâmicas de interdependência, dos indivíduos entre si, de suas atividades, reações, ações e relações sociais, ou das categorias e agrupamentos de que fazem parte”. Assim, as partes e o todo constituem-se reciprocamente, modificam-se no mesmo processo em que se formam. Da mesma maneira que a sociedade produz ela própria o homem como homem, ela é produzida por ele. Ou seja, sociedade e indivíduos não denotam fenômenos separáveis, mas são simplesmente os aspectos coletivos e distributivo da mesma coisa. A mesma rede de relações sociais constitui as condições de persistência e transformação da realidade social (FERNANDES, 1964:74-83).

Uma das razões da Sociologia no Ensino Médio é provocar o estranhamento, mas não pode se basear apenas nisto. O problema sociológico é sempre a compreensão do que acontece em termos de interação social. Deste modo, é o trabalho do Sociólogo é questionar os problemas sociais, refutando as primeiras impressões, e indo além das aparências, isto é, provocar no estudante o entendimento que por trás de um mundo manifesto se oculta um mundo latente. Os fatos sociais não surgiram ao acaso foram construídos socialmente. Não há comportamento humano fora da cultura, o que não significa que as estruturas presentes na sociedade não possam ser modificadas. O conformismo ou inconformismo, portanto, não dependem dos temperamentos ou personalidades individuais, mas integram um conjunto de símbolos relacionados com a múltipla variedade de modos de participação no sistema social, a alienação, portanto é síntese de muitas determinações.

Não existe uma solução única e simples para resolver os problemas sociológicos. As pesquisas produzidas pela Sociologia caminham no sentido de não esconder ou camuflar as diferenças, de não aceitar o consolo da falsa consciência idéia de que todos sofrem as coerções do meio social da mesma forma e na mesma intensidade. Ela busca sempre adquirir mais conhecimento sobre experiência concreta do vivido, as práticas culturais de determinada sociedade; a

formalização dessa prática em produtos simbólicos; as estruturas sociais que influenciam este produto.

É importante ensinar aos alunos que as estruturas de um determinado espaço social varia de uma sociedade para outra e numa mesma sociedade, pois ela reflete as condições econômicas, políticas, sociais e culturais das sociedades em um determinado contexto e ela está sempre em construção, por isto o cenário ideal não existe em nenhuma parte do mundo.

Com base nesta explanação, portanto, se deve superar a idéia por demais simplista que Sociologia irá necessariamente contribuir para a formação da cidadania. Segundo Florestan Fernandes, “Não há dúvida que a educação modela o homem. Mas é este que determina socialmente, a extensão das funções construtivas da educação em sua vida” (FERNANDES, 1966:420). O papel da Sociologia no Ensino Médio é a desnaturalização, o estranhamento e a tomada de consciência dos fenômenos sociais. Isto é, fazer o aluno compreender a que a disciplina trabalha a complexidade do ser humano, influenciando e sendo influenciado pelas estruturas sociais, problematizando seus limites, suas contradições e suas diferentes atitudes quando sujeito a um determinado momento ou situação histórica. O seu principal mérito, resumindo, é nos conduzir a pensar sobre as relações sociais (desiguais), as diferentes culturas, as políticas existentes no meio social. O silêncio ao qual estamos habituados sobre esses fatos ilude a ponto de fazer supor que não existem ou que não possuímos responsabilidade sobre eles; assim, equivocadamente, passa-se a acreditar que são valores naturais aos seres humanos. Deste modo, nega-se a debatê-los e eles se tornam um assunto deixado de lado, quando deveriam ser combatidos.

O indivíduo é a soma daquilo que adquire ao longo de sua formação. A escola hoje vem obstruindo a experiência do pensar. Atualmente mesmo vivendo na era da informação, as pessoas não tem o hábito da leitura. As pessoas no Brasil possuem muitas dificuldades de interpretar e relacionar fatos sociais, elas não percebem que determinadas atitudes suas são veiculadas a partir de um determinado ponto de vista. Uma expressão, às vezes aparentemente uma simples palavra, vem sempre carregada de muito significado, sendo assim, mesmo inconscientemente acabamos por reproduzir e perpetuar coerções de uma determinada cultura, influenciados e somos influenciados pelo espaço social que pertencemos. A postura da sociedade brasileira é ambígua, pois se, no âmbito do discurso, reconhece a importância dos direitos humanos e do cidadão, na prática, desenvolve um conjunto de ações regidas pela lógica de mercado, do status e da tradição. Para Sociologia no ensino médio, portanto, o grande desafio a ser alcançado é promover o questionamento do social de modo a permitir aos alunos uma concepção abrangente dos valores e do daquilo que está em jogo dentro do espaço social, não permitindo que negligenciem as desigualdades, tampouco esquecendo que eles podem tornam-se agentes na busca de soluções para as dificuldades.

A volta da Sociologia aos currículos do Ensino Médio não resulta de uma postura filantrópica do Estado brasileiro, ela é oriunda de muitos conflitos e debates. Em inúmeras ocasiões, no Brasil pensa-se em leis e direitos como uma concessão, um privilégio ou um favor de quem

está na posição de dominação para com os dominados. Tratando-se de políticas públicas, a coerção se manifesta também pela *não decisão*, ou seja, pela omissão.

A Sociologia não é matéria de interesse apenas dos sociólogos. O conteúdo de seus trabalhos é objeto amplo de interesse de inúmeros outros profissionais e também a pessoas que apenas se interessam em conhecer a realidade social na qual está inserido. O norte do trabalho crítico é que tudo é movimento, mesmo as estruturas mais rígidas ou tradicionais podem ser dinamizadas. Uma prática pode ser abandonada pelo seu agente. Às vezes, o movimento não é claro, visível, não é transparente, mas está acontecendo.

Como visto, retomar a trajetória histórica do ensino de Sociologia no Brasil significa percorrer um caminho marcado por intermitências. As idas e vindas da disciplina às grades curriculares das escolas demonstram a dificuldade em firmar-se como área do conhecimento fundamental para a formação humana e seu atrelamento a interesses e vontades políticas.

A Sociologia retorna aos currículos do ensino médio em um momento muito difícil da educação no país. Ela sozinha não vai conseguir mudar os quadros atuais da educação no país, que há tempos está defasada em relação a outros países, inclusive da América do Sul, e pelo andamento dos fatos, a Sociologia na visão de muitos, aparentemente veio para piorar os quadros e não o inverso. Entretanto, logo se faz a pergunta, se esta disciplina não tem espaço hoje, quando ela irá ter?

3. A Sociologia no contexto da atual realidade do Ensino em Maringá

Antes de avançarmos devemos considerar a realidade do ensino público e privado em Maringá (mas que são quadros que infelizmente, igualmente ocorrem em várias regiões do Paraná e no Brasil como um todo). No ensino público, tirando alguns casos específicos, a grande maioria das escolas possuem estruturas antigas e sucateadas, as salas de aula são pequenas e superlotadas, faltam cadeiras e carteiras, muitas delas não possuem bibliotecas, salas de vídeo e computadores com acesso a Internet, no plano de ensino, os alunos são aprovados automaticamente, mesmo que não tenham compreendido corretamente o conteúdo, política extremamente ineficaz e que não induz os alunos a compreenderem a importância de se dedicarem aos estudos, os resultados refletem no baixo número de estudantes de escolas públicas aprovados nos vestibulares. Em síntese a descrença em uma possibilidade de mudança está tanto nas direções das escolas, quanto dos professores e alunos, se por um lado o meio nunca é determinante, por outro, ele exerce grande influência na trajetória dos agentes, a falta de referência e estímulo, tanto quantitativamente quanto qualitativamente de ensino entre os familiares e entre os colegas de classe, contribui significativamente para a falha da formação intelectual do indivíduo.

Um dos impulsos mais frequentes das práticas sociais é a naturalização. Sua tendência é de apresentarem os fatos sociais como eternos, imutáveis, distantes e obrigatórios. Deste modo, o meio social muitas vezes nos ofusca a capacidade de refletir, de sonhar, de acreditar na capacidade de mudança.

Por isso, um erro muito comum que é preciso refutar, é considerar que a escola foi sempre o conjunto de desordem e burocracia de hoje. Para entender a origem dos quadros trágicos atuais, é preciso pensar de modo relacional o espaço social, neste caso o escolar, para compreender porque alguns desejam que ela permaneça como está e alguns querem que ela se modifique. Devemos reduzir este pensamento profundamente superficial e parcial de que tudo é alienante, ninguém quer trabalhar, os alunos não tem interesse, “foi sempre assim”, entre outros. A análise sociológica deve romper com este tipo de análise de “vitimização, engodo, reificação”, uma vez que ela não se sustenta a longo prazo. O Pesquisador deve praticar a “arte da desconfiância” e refutar a “preguiça intelectual”. Os problemas da escola são oriundos de todo um processo de descaso brasileiro com a educação, que vai desde políticas paliativas e superficiais, a falta de investimento em estrutura, reciclagem de professores e salários condizentes ao praticado no ensino privado. A falta de interesse por parte do Estado na elaboração de políticas educacionais mais consistentes, tem como efeito o desenvolvimento de ações e estratégias sociais com caráter eminentemente compensatório e paliativo, sem nenhuma preocupação com uma alteração concreta dos quadros atuais do ensino no Brasil. Legislar não é suficiente é preciso a interferência de modo relevante para transformação da realidade da educação.

A escola é um espaço privilegiado de expressão, criação e reflexão sobre valores e idéias de uma sociedade e a expectativa social tem sido de que ela se torne de formação do indivíduo, não mais apenas de informação. Educação nunca foi prioridade no Brasil, contudo, atualmente temos presenciado um momento de grande degradação do valor da educação. Ela não mais é tida como valor e sim como instrumento. Aprender é para a vida e não necessariamente para ganhar alguma coisa.

A Sociologia não pode manter o mundo social a distancia. Você não pode falar do universo escolar, sem considerar que ele é um espaço social que está sujeito as suas leis específicas. Cultura Escolar não é apenas sala de aula, professores, alunos, é também os corredores, os funcionários, a administração, entre outros, obviamente que cada um tendo maior ou menor poder de influencia. Ela deve ser destacada como um relevante espaço social de produção material e simbólica que embora permaneça em constante relação com outros campos de poder, obedece a uma lógica autônoma de funcionamento e hierarquia. As estruturas nunca são estáticas, elas podem ser dinamizadas.

No ensino privado, os problemas são outros, entretanto igualmente preocupantes, pois o ensino apostilado é voltado para preparar ou adestrar os alunos a prestarem exames e não a uma qualificação consistente. Neste contexto, as disciplinas são barateadas e banalizadas – ensina-se apenas aquilo que “cai” nas provas principalmente dos vestibulares – dificilmente há uma discussão relacionando a teoria com a prática. Acaba que os estudantes sabem apenas os exercícios propostos, não sabendo a finalidade e complexidade de determinado conhecimento. Não se ensina a produzir uma crítica ou um posicionamento perante as estruturas desiguais da sociedade, reproduz-se apenas o senso comum. Paraphrasing Behrens (2005: 23), a ênfase do ensino recai no produto, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza.

A Sociologia não deve cair na armadilha de pautar o vestibular como referência de qualidade e eficiência em educação, fazendo uma analogia, pensar desta maneira é semelhante a afirmar que um filme cinematográfico é bom ou ruim pela quantidade de bilheteria que determinada obra arrecadou e não pela qualidade do mesmo. O ensino não deve ser pensado como mercadoria, serviço ou sinônimo de status.

Voltando a realidade da educação paranaense. Na escola pública o descaso e o desinteresse percorrem tanto do Estado quanto dos próprios alunos, lembrando que este fato ocorre em praticamente todas as matérias, desestimulando o professor a procurar desenvolver um trabalho consistente dentro da escola, no entanto, nunca se deve achar natural as arbitrariedades que acontecem e permanecem. Complicando este quadro, muitas vezes o professor tem que dar aulas em diferentes escolas em um mesmo dia para ter uma renda mínima no final do mês, dificilmente uma escola consegue compor um corpo docente dedicado a trabalhar as especificidades de cada estabelecimento. No ensino privado, apesar contar com uma melhor estrutura física, de ganhar um pouco mais, o professor é obrigado a seguir o modelo de ensino do estabelecimento onde leciona, com raras exceções, despreza-se a qualificação, a formação intelectual em razão da pressão dos vestibulares.

No meio escolar muitas vezes joga-se toda a culpa das problemáticas da educação sob o professor, quando na realidade, ele é um dos maiores prejudicados. Predomina-se no Brasil a imagem de que ele não deve ter bons salários ou que ele é um custo ou encargo, hoje esta profissão perdeu mais do que simplesmente a autoridade, perdeu o mínimo de respeito que antes possuíam.

São desanimadores os quadros e perceber que não existe uma clara alternativa a eles. Talvez esta seja uma das razões de a Licenciatura ser bastante menosprezada nas Ciências Sociais. É difícil encontrar coisas boas no meio de tantos obstáculos como gostaria Florestan Fernandes. O que não quer dizer que devemos parar de lutar por melhores condições e sim que a crítica deve existir mesmo nas nossas conquistas, um pequeno passo foi dado, porém, é preciso continuar no jogo. Mudamos os fatos sociais a partir do momento que o problematizamos, isto é, a partir do momento que falamos sobre eles, muitas das dificuldades enfrentadas na educação, infelizmente ficam apenas no plano da constatação, se nos calarmos, se pararmos de reivindicar, perderemos mesmo o pouco espaço que atualmente a disciplina possui. Por isso temos que ampliar a discussão para que a Sociologia tenha maior espaço e melhores condições.

4. Metodologias

Para se definir uma proposta de método de ensino demandam-se vários fatores: objetos a serem definidos, a escolha dos temas, a bibliografia referente, o tipo de curso em que a disciplina está inserida. Ianni (1985) avalia que primeiramente o professor deve explicar as diferenças entre os diferentes campos de conhecimento, mostrando que o que difere uma disciplina de outra é o método e objeto de pesquisa. A Sociologia sintetizando, é uma ciência que estuda o comportamento humano em função do meio e dos processos que interligam ao coletivo. A função teórica da Sociologia visa a elaboração de interpretações sobre de um determinado fato ou

fenômeno social para lhes conferir uma explicação pautada nos critérios que esta ciência estabelece, isto é, o que a diferencia das demais ciências é a sua abordagem. Apesar das diferenças entre diferentes campos do conhecimento, em muitas ocasiões, os temas se aproximam, é difícil encontrar uma contribuição das ciências sociais que não implique de uma discussão de outras ciências, fato que não deve ser considerado como um obstáculo e sim como um privilégio.

Devido a grande variedade de temas estudados pela Sociologia é difícil definir “o que ensinar”. Não é possível formar “mini-sociólogos” no ensino médio e é um equívoco querer que os alunos saiam pesquisando quando mal sabem o que é uma pesquisa. No ensino médio, na realidade deve-se ensinar ao aluno à “pensar sociologicamente”. Uma aula de Sociologia deve servir de orientação para introduzir alguém a uma realidade, a um universo específico, o professor deve mobilizar o conhecimento que o aluno já dispõe na intenção dele alcançar outros horizontes, mostrar aos alunos que a sociedade não é estática ela está sempre em movimento, mesmo que este seja para conservar as estruturas.

As disciplinas não surgiram ao acaso. Seus conteúdos foram construídos ao longo da história e são oriundos de muitos debates e conflitos. Sendo assim, a escolha dos temas a serem trabalhados precisam ser estabelecido pelas secretarias de ensino e não impostas pelos programas dos vestibulares. É evidente que qualquer escolha tomada não agradará a todos e terá limites. Eles devem abranger tanto os temas clássicos como temas cotidianos principalmente produzidos por autores brasileiros.

Em Maringá, na grande maioria dos casos a Sociologia está colocada somente no terceiro ano com apenas duas horas / aula semanais (o que é um equívoco, seria importante o ensino desta disciplina desde nos três anos do Ensino Médio), um espaço insuficiente para desenvolver um trabalho consistente, por isto se faz o que pode e não o ideal. É uma ilusão imaginar que é possível passar textos grandes e complicados aos alunos. É melhor que o aluno entenda o raciocínio sobre o pensamento do que ficar pontuando sobre ele. Por isso, em muitos casos é melhor lançar mão de textos simples, às vezes de comentadores, para traçar um panorama de determinada teoria. É preferível passar um texto curto e conciso do que passar um longo e confuso. É possível, por exemplo, trabalhar com qualidade a teoria de Karl Marx utilizando apenas o prefácio a crítica do Capital e a partir dos conceitos fazer referências ao mundo do trabalho, alienação e a desigualdade das relações sociais.

Durante a pesquisa algo constatado é a grande dificuldade ainda de diferenciar Sociologia de História. Ambas são independentes uma da outra, entretanto, o professor deve possuir algum conhecimento na segunda disciplina para poder contextualizar determinado pensamento, ou seja, a história deve ser utilizada apenas para iluminar uma análise. Outra dificuldade foi perceber que existem professores que ficam horas procurando uma definição do que é Sociologia, algo que muitas vezes mais atrapalha do que ajuda a compreender esta ciência tão vasta e complexa. No ensino médio, ficar definindo o que é Sociologia não é o que importa ou o que está em jogo. Esta é uma discussão ampla, cansativa e que muitas vezes pode não chegar a lugar nenhum. O que interessa de fato no ensino da Sociologia no Ensino Médio é o trabalho sociológico e suas possibilidades de desvendamento das realidades das relações sociais. A discussão deve se

fechar sobre o que é a sociedade, como se forma, como se transforma, o que está no horizonte das pessoas e dos grupos sociais e as possibilidades de se recriar o social.

Para um profissional realizar o trabalho dentro de uma sala de aula, ele precisa possuir um conhecimento prévio do tema a ser trabalhado, buscar uma bibliografia, preparar antecipadamente as aulas e pensar método de ensino a ser aplicado. No ensino de Sociologia é fundamental a adoção de múltiplos instrumentos metodológicos, os quais devem adequar-se aos objetivos pretendidos, seja a exposição, a leitura e esclarecimento do significado dos conceitos e da lógica dos textos, a análise, a discussão, a pesquisa de campo e bibliografia ou outros. É importante que o professor não leve ao aluno uma interpretação fechada, e sim, os relatos, os dados pertinentes para o conhecimento de uma situação de forma tão flexível quanto possível.

O método é a maneira como o indivíduo se propõe a explicar determinada realidade. Para instrumentalizar e esclarecer o debate entre as principais teorias a respeito do assunto, utilizei como material de apoio o livro *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica* de Marilda Aparecida Berehns. Dialogando com a autora, a Sociologia a nível de Ensino médio, pode se valer de três modelos principais de maneiras de conduzir os alunos a “interagirem” com as problemáticas de seu espaço social, o modelo *sistêmico*, o *progressista* e o *pesquisa de campo*, qualquer deles tem suas vantagens e desvantagens, o ideal é procurar sempre combiná-los, não seguir uma linha fixa a todo momento. Não existe uma única forma de explicar sociologicamente a realidade, cada uma depende de posicionamentos políticos distintos. Uma vez que nenhum conhecimento é neutro, toda teoria está carregada de valores e significados, deste modo apesar de todos que queiram adentrar no campo das ciências necessitem seguir uma linha teórica, todas elas possuem suas virtudes e limites. (BEHRENS, 2005).

Um equívoco comum na transposição de conteúdos e práticas de ensino de nível superior para o ensino médio, é que na maioria dos casos esquecem-se das mediações, os conteúdos propostos são densos para serem trabalhados em um espaço curto de tempo, por isso, é importante lembrar que o método deve ser diferente do mesmo utilizado na universidade, e os recortes necessários devem ser feitos. A aula expositiva é método mais usado, mas não é o único com que se pode trabalhar os conteúdos da Sociologia. Vamos a uma breve análise sobre eles.

Método Sistêmico:

Nessa perspectiva, as aulas são basicamente expositivas, porém o professor pode utilizar-se de recursos como vídeos e filmes, jornais, *cartoons* para dinamizar a aula, recursos audiovisuais devem ser utilizados como “pré-texto” para uma análise sociológica, de modo a propiciar um campo de experiência crítica voltado para o conhecimento do social, porém devem ser utilizados sempre com moderação senão os alunos podem acreditar que Sociologia é apenas análise de músicas e filmes.

Este método trabalha com conceitos, temas, e teorias. Devido ao espaço curto para se desenvolver um trabalho mais embasado, acaba que os professores trabalhem apenas com um desses três recortes. No primeiro caso, os professores trabalham conceitos como: classes, interação social, estratificação. As vantagens são a “alfabetização científica”, a capacidade de abstra-

ção, como elemento do discurso capaz de sintetizar as práticas sociais e poder explicá-las, a desvantagem é que um mesmo conceito admite vários significados. No segundo caso, procura-se trabalhar com temas que fazem parte do cotidiano dos alunos: desemprego, educação, cultura. A vantagem é a aproximação com a realidade dos alunos, a desvantagem é o risco de banalização. Por fim no terceiro caso e particularmente o mais difícil, trabalha-se com correntes teóricas da Sociologia como: marxismo, funcionalismo, utilitarismo. A vantagem é proporcionar uma visão geral da Sociologia, a desvantagem é a simples reprodução e o risco da simplificação.

Existe na prática dos professores de Sociologia tentativas de articulação dessas três tendências, como por exemplo, exposição acerca da compreensão dos teóricos clássicos sobre os processos de mudança social ou a discussão da relação indivíduo e sociedade a partir dos conceitos de fato social em Durkheim, ação social em Weber e classe social em Marx.

Tentar esta articulação acredito ser talvez a melhor metodologia, uma vez que consegue contextualizar um tema e trabalhar com os principais autores que discorrem sobre eles, poderia ser algo parecido com uma aula tradicional de literatura por exemplo, deste modo, fazendo uma breve comparação, pega-se um tema como a escola realista, um autor possível a ser estudado seria Machado de Assis. Trazendo isso para a Sociologia: tema possível, mundo do trabalho, autor a ser estudado Karl Marx. A ênfase não é na forma como a Sociologia se constrói, mas sim, no que a Sociologia construiu, ou seja, a Sociologia produzida na academia. A preocupação não está centrada no processo de produção sociológica, mas sim, no resultado dessa produção.

Este modelo citado consegue trabalhar bons autores, os conceitos e alguns temas, porém corre o risco de a aula tornar-se “fácil ou decoreba”, não há modelo perfeito. Em uma sala de aula de Ensino Médio, nem todos os alunos se interessam por todas as matérias, alguns preferem exatas, outros humanas. A pessoa que possui afinidade por uma matéria específica, estimulada, geralmente procurará se dedicar mais a esta matéria do que outra, lembrando que todas têm a sua devida importância, ou seja, deve-se romper com a idéia de que uma ciência tem mais relevância do que outra.

Método Progressista:

Consiste em desenvolver atividades pedagógicas, nas quais, o centro do processo não é o professor, mas o aluno, que torna-se sujeito de seu aprendizado. Os interesses, os temas e as problemáticas do cotidiano do aluno, nesta perspectiva, devem constituir os conteúdos do conhecimento escolar.

O professor deve atuar como mediador. Como são os alunos os portadores do conhecimento, na teoria, cabe a eles definirem as normas de organização da sala de aula, os princípios de convivência social, os temas que serão estudados, os métodos de avaliação e os ritmos de aprendizagem. Aprender a perguntar é também desconfiar das respostas demasiado taxativas.

No cotidiano dos professores de Sociologia, o utilizar-se do método progressista é comum e é uma forma de gerar interesse nos alunos pela disciplina. As temáticas são escolhidas basicamente em duas fontes. Uma primeira fonte é o cotidiano dos alunos e suas problemáticas:

violência, relações familiares, educação, mercado de trabalho. Outra fonte é constituída pelas temáticas que interessam aos estudantes tais como: indústria cultural, diferenças raciais, consumismo, religiosidade, entre outros.

Os temas estão “dentro” das pessoas, são oriundos de debates sociais. Fazemos parte da história local, nacional e universal. O homem é relação social, o conhecimento do aluno é uma vantagem porém ele é limitado.

O cuidado que deve-se sempre tomar é que um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham propriedade quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas teoria a seco só produz, para esses alunos desinteresse.

Este método é utilizado geralmente por pedagogos que se especializam em Sociologia. Evidente que este método deve ser utilizado com moderação, na teoria ele parece perfeito, na prática a realidade é outra totalmente diferente, pois a disciplina corre o risco de tornar-se dispersa e sem identidade.

Pesquisa de Campo:

Na pesquisa de campo, os conteúdos científicos e os conteúdos postos pelos alunos estão articulados num mesmo processo pedagógico e assim constituem o conhecimento escolar. Não há como descartar o conhecimento científico visto que ele não é fruto do acaso, mas sim, da própria ação do homem no processo de transformação de sua realidade.

Vários professores têm procurado desenvolver a teoria sociológica principalmente por meio de trabalhos escolares. A pesquisa é geradora de questões novas e um tema bem elaborado fará contribuir para que os alunos se defrontem com os conhecimentos científicos como instrumentos culturais para entendimento da realidade, relacionando a teoria sociológica com o cotidiano.

Na pesquisa de campo, ainda que precariamente procura possibilitar ao aluno a apropriação do instrumental metodológico desenvolvido nas Ciências Sociais. No entanto tendo em vista a precariedade das condições tempo e espaço. Não é possível pedir rigor teórico nestes trabalhos e o professor tem de obrigatoriamente explicar a diferença de uma perspectiva histórica de uma sociológica. Obviamente o professor tem que coibir textos retirados da Internet sem a mínima leitura ou adaptação.

5. Planejamento de Aula

Ao contrário do que afirma tanto As Orientações Curriculares para o Ensino Médio quanto as Diretrizes Curriculares de Sociologia para a Educação Básica do Estado do Paraná, não é uma vantagem ter um currículo “livre”, muito pelo contrário. O planejamento prévio das atividades composto por objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação, orienta o professor para desenvolver um projeto coeso e é uma das grandes demandas percebidas durante o período de estágio. Claro que o planejamento não deve se colocar como um instrumento de controle do trabalho do professor e sim visar buscar um contínuo aprimoramento das estraté-

gias de se lecionar a disciplina. Pelo fato de a Sociologia ser ainda novidade, falta objetividade e clareza dos temas a serem trabalhados. Há grandes deficiências no modelo atual paranaense, a disciplina não consegue garantir nem a transmissão dos conceitos básicos da Sociologia nem problematizar as dinâmicas das realidades sociais. Há claramente uma necessidade de definir uma identidade para a Sociologia no ensino médio.

A expectativa que se tem hoje pela a Sociologia diverge do modo como ela tem se apresentado nas escolas. A falta de uma consolidação curricular provoca o trabalho de temas muito diferentes entre si ou leva os professores a praticarem simplificações grosseiras para atenderem o vasto programa de ensino. Conversando com alguns colegas estagiários, levantamos a questão que, em um mesmo dia, enquanto um professor ensinava sobre a teoria de Webber, outro professor abordava sobre a questão do aborto na sociedade e um terceiro, em uma única aula fez um panorama político que discutia desde Santo Agostinho aos conceitos de classes sociais de Karl Marx. Somado a isto, o vestibular formula questões complexas sobre livros específicos que mal são lidos mesmo na universidade. Sociólogo muitas vezes tem mania de querer ser democrático, ouvir todos os lados, quando na verdade em alguns momentos tem de se impor e tomar uma decisão. Como ninguém toma posição, a corda estoura do lado do mais fraco, ou seja, dos professores e alunos. A liberdade de conteúdos deve existir dentro de alguns critérios estabelecidos anteriormente. Os professores não podem ser receptáculos de políticas educacionais mal formuladas.

Do mesmo modo que na academia uma disciplina tem que obrigatoriamente ter um programa e um cronograma a ser cumprido, no Ensino Médio, a Sociologia também deveria se planejar. Os temas estão abertos em excesso e mostram-se ineficientes uma vez que não conseguem apresentar sequer uma orientação mínima para os professores, muitos deles estão em início de carreira, possuem conteúdo absorvido na academia, entretanto não possuem experiência nem a prática de ensinar, e sequer possuem um roteiro a seguir, tendo de improvisar, entretanto, o conseguem um dia ou outro, mas não o ano todo. Acaba que a matéria fica banalizada, dando a entender que para muitos seria melhor que não existisse.

O Estado do Paraná adotou um livro público de Sociologia, fato que é um grande avanço, ele é mediano, enquanto em alguns pontos ele é bastante interessante, em outros é demasiado extenso, e em alguns temas é significativamente vago, devendo o professor complementar a abordagem com outros conteúdos.

Os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia, por isso deve-se falar em tradução e recortes. Se nem na universidade se consegue esgotar o pensamento de um autor, não vai ser em uma sala de aula do Ensino Médio que irá conseguir. O professor tem que selecionar aspectos principais de cada teoria e fazer um recorte relacionando conceitos, teorias com o momento histórico. Devendo atender aos fins didáticos específicos do nível de ensino em que se insere.

O conhecimento sociológico deve ir além da definição, classificação, descrição e estabelecimento de correlações dos fenômenos da realidade social. É tarefa primordial do conhecimen-

to sociológico explicitar e explicar problemáticas sociais concretas e contextualizá-las, de modo a desmontar pré-noções e preconceitos que quase sempre dificultam o desenvolvimento da autonomia intelectual e de ações políticas direcionadas a transformação social. O ensino de Sociologia deve ser encaminhado de modo que a dialética dos fenômenos sociais seja explicada e entendida para além do senso comum, para uma síntese que favoreça a leitura das sociedades à luz do conhecimento científico.

Ianni (1985) diz que o problema preliminar que se coloca no trabalho do professor é procurar mobilizar o conhecimento que o aluno já dispõe, e, ao mesmo tempo, procurar levá-lo a novos horizontes. Seria uma ingenuidade acreditar que os alunos não sabem nada sobre a realidade a qual pertencem. Os meios de comunicação informam as pessoas dos mais variados temas, apesar de muitas vezes reproduzirem o conhecimento do senso comum. Além disso, os temas trabalhados pelos sociólogos muitas vezes fazem parte do universo cotidiano de todos. O professor deve trabalhar fatos, dados e relações, sem por em questão autoridades como famílias, crenças e religiões. Segundo o autor “Precisa trabalhar a partir do conteúdo da matéria e não colocar em questão essas autoridades, porque isso seria evidentemente uma tarefa muito desigual e não é aí que está o problema”.

Outro aspecto interessante que Ianni (1985) analisa é que no Ensino Médio podemos “trabalhar com o senso comum, e ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica deste senso comum”. Uma das dificuldades enfrentadas na sala de aula é como desnaturalizar os conceitos pré-existentes, “fechados”, dos alunos e mostrar que a realidade é sempre um emaranhado de dúvidas, impressões provisórias e de informações parciais, e ela é sempre mais complexa do que podemos inicialmente perceber e muitas vezes diferente do que gostaríamos que fosse. Ao ligar os pontos aparentemente desconexos dos jogos sociais, o que parece estabelecido e clarificado, logo se revela insatisfatório, enganoso, mistificado.

6. A Sociologia Dentro das Salas de Aula

A Sociologia sempre esteve envolta de estereótipos – imagens construídas com simplificações de comportamentos – como: querer fazer “revoluções”, “queimar igrejas”, “andar sujo”, “comer criancinhas”, entre outros. Os estereótipos desempenham, algumas vezes, o papel legitimador ideológico de generalizações grosseiras de comportamentos de uma minoria para classificar extensos grupos humanos e são produzidos pela dinâmica das relações sociais, compreendendo implicações políticas, econômicas e culturais.

No entanto, nem todos os sociólogos são de esquerda, a grande maioria não usa drogas e/ou “são esquisitos”, e/ou crêem que (apenas) através do comunismo a realidade irá tornar-se outra. As representações (inclusive em relação a Sociologia), os tipos e mitos do pensamento e da cultura, no caso a brasileira, não são inocentes. Revelam muito do que são as configurações e os movimentos da sociedade em diferentes perspectivas, em distintos momentos. Por trás das fachadas se escondem os mistérios sociais. (IANNI, 1996)

Existem dentro da Sociologia diversas maneiras de se interpretar uma realidade social - e existem boas e más leituras sobre as teorias sociológicas. Voltando, “cada método lida com a

realidade social de forma peculiar quanto à relação do real com o pensado e vice-versa” (IANNI, 1996: 29). A imaginação sociológica permite descortinar novos horizontes para a reflexão e a interpretação da realidade social, como também permite reler criticamente muito do que tem sido problematizado os espaços sociais. Em síntese, a dinâmica das diversidades e das desigualdades “fábrica” continua e reiteradamente as intolerâncias e preconceitos. Os Sociólogos devem agir sobre os estereótipos sem partir de um princípio de resolução, mas sim, buscando sempre adquirir mais conhecimento. Em uma sala de aula, o professor pode inclusive abordá-los de modo a questionar os alunos a razão de eles terem este tipo de pensamento.

Quando estava pesquisando sobre deficientes visuais em Maringá/PR, a questão dos estereótipos e preconceitos foi a mais difícil de abordar, lendo um artigo apareceu a seguinte frase: “Todas as pessoas de alguma forma sofrem de preconceitos na sociedade”. O autor foi que escreveu isto foi bastante infeliz na afirmação porque esqueceu que existem diferentes formas e níveis de discriminação e segregação, e isto que o professor deve demonstrar ao aluno: A constituição do Estado brasileiro foi diferente do Estado alemão, italiano; Nem todos que moram na favela são traficantes; A pobreza não justifica a criminalidade. De modo a mostrar aos alunos que o meio social é mais complexo e complicado do que se imagina.

Outro ponto bastante importante é evitar afirmar que a Sociologia é uma “ciência fácil”, que ela “está em tudo”, ou que ela estuda “de tudo um pouco” (portanto, não estuda nada, ou não tem uma identidade), ou ainda, discorrer que determinada abordagem vai “além das fronteiras das ciências sociais”. Uma ciência ou um conhecimento não pode ser reduzido a outro. Do mesmo modo que quando a Sociologia utiliza de fatos históricos ela o faz de modo limitado, o inverso também não percorre todos os pressupostos e teorias das Ciências Sociais.

Independente do método, o professor tem que estar consciente daquilo que vai lecionar, ele deve ter uma estratégia sólida e preparada antes de ir à sala de aula. Uma vez conversando com um professor de história ele me contou sobre um aluno que fazia estágio com ele e estava se preparando para sua primeira regência. O plano de aula do aluno era trabalhar um filme, utilizar o retroprojeto e por fim trabalhar uma música, isto tudo em uma aula de cinquenta minutos. Não faltava competência ao aluno, existia na realidade excesso de ansiedade. Este professor ao invés de o repreendê-lo num primeiro momento, atuou como um inspetor da escola, conseguiu as chaves, pediu as autorizações necessárias, e enfim, o aluno conseguiu realizar a aula, contudo depois, o professor interveio e explicou que aquilo só foi possível devido a ele ter conseguido antes tais equipamentos, e explicou que na correria do dia-a-dia, dificilmente ele conseguiria realizar daquela maneira a mesma aula. Existe muita ilusão sobre o trabalho de lecionar aulas e esta tarefa pode ser muito frustrante em alguns casos. A aula ideal está muitas vezes está distante da aula real.

Nossas ações individuais são limitadas, apenas atuando em conjunto, ou estando em uma posição dominante, é possível mudar as realidades, contudo, nunca devemos desconsiderar a capacidade de resistência dos agentes. Muitos graduandos de licenciatura acreditam que quando foram lecionar o irão fazer de modo diferente aos dos professores atuais, mudarão as características do estabelecimento, até poderão, no entanto é preciso cuidado e cautela com o

egoísmo, e devemos respeitar os mais antigos, uma vez que suas experiências têm muito a ensinar aos mais jovens.

O professor deve sempre tomar cuidado com seu vocabulário e suas afirmações, ele deve ser profissional acima de tudo, deve entender que existe uma distancia de hierarquia entre ele e o aluno, o professor deve ser autoridade, no entanto, não autoritário.

Lembro de um fato bastante engraçado quando estava fazendo estágio de observação em uma escola pública. Encontrava sempre muita bagunça em todas as classes pelas quais passava, vários alunos em pé, as carteiras estavam sempre desarrumadas, claramente se percebia os famosos grupinhos entre os estudantes, lembro que anotei em algum canto do caderno que parecia que havia uma competição para quem falasse mais alto. A aula de Sociologia era aula vaga para os alunos. Teve vários momentos onde a professora em meio a anarquia total se perdia totalmente. Em um dado momento num dia comum de aula, a professora não conseguindo controlar a classe teve a infelicidade de fazer a seguinte afirmação: “A pessoa que olha para uma outra e dá risada sem um motivo aparente está assediando moralmente esta pessoa”. Não deu outra, um aluno no final da sala gritou que a professora estava o assediando sexualmente e que ele ia processá-la, houve outros absurdos e sempre as classes caíam em gargalhadas e se dispersavam totalmente. A professora era esforçada, no entanto, na sua fala não havia coesão, faltava a ela um aprofundamento teórico-metodológico para lecionar a disciplina. Não questionei em nenhum momento a professora, que saía arrasada de cada classe pela qual passava, acredito que o estagiário deve ter uma conduta de ética, não deve criticar diretamente outro profissional. Às vezes não tinha como não dar risada e fiquei realmente arrependido disto depois, me vendo naquela posição, o professor antes de qualquer coisa é um ser humano de carne, osso e principalmente coração.

Apesar disso, constatei que os alunos querem aprender Sociologia, em uma certa aula, uma garota se virou para mim e perguntou se eu ia dar aula no lugar da professora, pois ela não conseguia entender o que ela estava tentando explicar, respondi a ela que não, fazia apenas observação, e que não seria ético eu a criticá-la diretamente. Outro aluno perguntou se na universidade as aulas eram do mesmo modo, respondi novamente que não e lhe dei uma breve explicação das dificuldades da disciplina de se efetivar. Não é porque eu seja da área, mas os temas que a Sociologia trabalha atraem amplo interesse de todos.

O ato de lecionar é semelhante a de um ator em peça de uma teatro, é preciso muitas vezes sentir o seu público, é preciso entender o universo subjetivo do estudante, saber o momento certo de dizer certas coisas ou fazer referencias, às vezes um atividade pode dar certo em uma classe e em outra não, para não se perder, ele obrigatoriamente tem que estar com o texto assimilado. Está longe de ser um trabalho fácil.

Os alunos sabem rapidamente quando um professor está preparado ou não para lecionar determinada disciplina. Há uma grande diferença em quem é formado na área e quem não, o cientista social possui maior bagagem e consistência sobre o tema que irá ministrar. Pedagogos, Filósofos e Historiadores podem certamente lecionar Sociologia, do mesmo modo que Soci-

ólogos por muitos anos lecionaram diversas disciplinas de humanas, contudo, eles devem se preparar mais e melhor, não é de uma hora para outra que um indivíduo consegue abstrair os conceitos da Sociologia.

Se por um lado, um professor preparado, a tendência é o respeito dos alunos, por outro, como todo trabalhador comum, ele precisa de uma renda satisfatória, por isso ele vai trabalhar aonde lhe oferecerem melhores condições, ou se vale do ensino médio apenas enquanto não conclui o mestrado e doutorado, usar o ensino médio como ponte, é um dos motivos, mas não o único, do ensino nas escolas públicas ser tão ruim.

Voltando a realidade dos alunos, para eles, diante do peso que e é o vestibular, é mais importante para eles uma matéria que recorrente caia nos exames do que mais uma nova experiência de ensino que pode dar certo ou não, nesse sentido não há como não concordar com eles. Uma minoria ali vai cursar Ciências Sociais, eles estão ali por obrigação e não por que escolheram freqüentar a disciplina. Esse caráter irregular do ensino de Sociologia está também vinculado aos objetivos instáveis do Ensino Médio.

O aluno de Ensino Médio tem capacidade para compreender Sociologia? Para esta questão sigo a explicação de Ianni (1985), “o professor nunca deve menosprezar a capacidade intelectual de um aluno e a sua capacidade de abstração”. Como dito anteriormente a Sociologia tem a vantagem de seus temas em grande parte fazerem do cotidiano dos alunos, eles não estão distantes de sua vida prática como uma fórmula de Física ou Matemática. A Sociologia não possui objetos específicos e sim métodos para estudar uma realidade que outras ciências podem também estudar a partir de outro enfoque. O professor deve estar preparado para compreender as mais diferentes interpretações e trazer estes dados para o campo da Sociologia. Sempre lembrando ao aluno que não é verdade que a sociedade está dada, pronta e definida, ela está sempre em movimento.

7. Conclusão

As questões propostas pela Sociologia são interessantes, contudo podem ser perigosas se a pessoa que lecionar não tiver conhecimento sobre aquilo que pretende ensinar. O professor não deve ir iludido que ao entrar na sala de aula, tudo o que ele preparou e tentou discutir terá relevância para todos, também não deve ir “armado” para descontar seus lamentos nos alunos. Lembrando que é importante que o professor não leve ao aluno uma interpretação fechada e sim explanar os temas de uma forma tão flexível quanto possível. O conhecimento deve permitir ao ser humano satisfazer suas necessidades, sejam materiais, intelectuais ou espirituais. Ianni (1985) afirma que “faz parte do trabalho do professor ajudar o estudante a pensar livremente, criticar aquilo que está sendo apresentado”.

Do meu ponto de vista, acredito que o bom professor é aquele que incentiva aos alunos a tornarem-se autodidatas, que abre o jogo e debate sobre a realidade com propriedade, a crítica não pode ficar apenas no âmbito da constatação e não deve haver posições diferentes para o mesmo tipo de conduta, ele deve explicar, por exemplo, que não adianta nada se indignar com os escândalos da corrupção em Brasília e não ter a mesma postura em relação a um possível

desvio de verbas de um político local. Não podemos utilizar máscaras para ensinar e sermos outra pessoa fora da sala de aula.

Buscar alternativas para o desafio de oferecer uma educação de qualidade vem percorrendo historicamente trabalhos de muitos teóricos da educação, neste sentido, muito se têm problematizado acerca das necessidades educacionais do ensino. Uma vez que as propostas educacionais tanto estaduais quanto federais atuais destoam daquilo que habitualmente deveria ser discurso de uma educação completa e crítica. Existe a necessidade de ampliarmos o debate de como dinamizar as potencialidades das instituições educacionais e principalmente a de romper com o atual sistema tradicional, fragmentado e ineficaz. E nesta caminhada, demandam-se ações tanto de curto quanto de longo prazo.

A Sociologia é uma matéria fundamental para a formação intelectual e crítica do indivíduo, por isso, mesmo com a falta de tradição, ele deve ser tratada com respeito e não aceitar passivamente o pouco que está sendo oferecido. A formação e o desenvolvimento profissional dos professores são de fundamental importância para o sucesso de qualquer reformulação curricular. O êxito de uma escola está diretamente vinculado à formação dos professores, a condições de trabalho adequadas e prazerosas conjugadas a um salário digno, para permitir que o professor assuma menos aula, de maneira que possa se dedicar integralmente e com mais afinco a uma só escola.

A Sociologia é uma disciplina difícil, contudo, acredita-se que quando ela se consolidar nos currículos do ensino médio e os alunos começarem a se familiarizarem mais com ela, as dificuldades tendem a diminuir. Uma aula de Sociologia deve servir de orientação para introduzir alguém a uma realidade, a um universo específico, um espaço para desnaturalizar, questionar e debater sobre as problemáticas do meio social e não a uma defesa de determinada linha teórica ou posição política. Este é um assunto que está longe de se esgotar e é interessante a discussão para que a Sociologia tenha enfim um espaço próprio e não se torne banal ou apenas “mais uma” matéria dentro do currículo escolar. 🌀

NOTAS

* Aluno do 6º período da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: j-cl_okcomputer@hotmail.com

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. **Razões Práticas**. São Paulo: Papirus, 1997.
- CEVASCO, M. E. **Dez Lições: Sobre Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FERNANDES, F. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1987.
- _____. **Elementos de Sociologia Teórica**. São Paulo: Companhia Nacional, 1964.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Sociologia para a Educação Básica**. Curitiba, 2006.

IANNI, O. **O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º Graus**. [S.l.: s.n.], 1985.

MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em 02/08/2007.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/baseslegais.pdf>. Acesso em 02/08/2007.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E SUAS POSSIBILIDADES

*Maria Inez Bernardes do Amaral**

Cite este artigo: AMARAL, Maria Inez Bernardes do. O Projeto Político-Pedagógico e suas possibilidades. **Revista Habitus:** revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 85-92, dez. 2008. Semestral. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 15 dez 2008.

Resumo: O projeto político-pedagógico de uma escola é o elemento norteador sobre a qual todos os membros da comunidade escolar deveriam se sustentar para os enfrentamentos das questões educacionais. Este artigo parte da análise do plano direcionado as escolas da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC, que se constitui em uma rede de ensino caracterizada por conjunto de escolas técnicas e de formação geral que abrangem desde as séries iniciais até o ensino profissionalizante pós-médio, intitulado: Diretrizes para a Construção do Projeto Político-Pedagógico da Rede de Ensino FAETEC, que tem como objetivo orientar e subsidiar as unidades escolares na construção de seus projetos político - pedagógicos. Trazendo uma breve discussão sobre a necessidade da introdução do estudo sobre direitos humanos, principalmente na escola, tendo como pano de fundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que foi reformulado em 2006, com a finalidade de se tornar um instrumento orientador na formação de diretrizes curriculares, direcionadas a criar uma cultura de direitos dentro do exercício do respeito, da tolerância e valorização das diversidades. Tendo como instrumento de investigação as falas de alguns alunos de uma escola da rede.

Palavras chave: Educação, Projeto Político-Pedagógico, Cultura de Direitos.

1. Introdução

É relevante pensar como em um país com o histórico do Brasil, de uma recente liberdade, após anos de ditadura, vem-se referendando a necessidade de construir pela educação, uma cultura de direitos que vai de encontro à idéia de fraternidade [1] constante na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Trazer o projeto político-pedagógico, de uma grande rede de ensino, para nossa discussão permite pensarmos qual a natureza da educação que estamos oferecendo e o quanto à escola está contribuindo, ou não, para a efetivação de uma cultura de respeito aos direitos, possibilitando a percepção de até que ponto os pactos assinados pelo Brasil e as diretrizes indicadas pelos planos de governo são efetivadas na prática cotidiana da escola.

Meszáros (1993) é de opinião que perspectivas de “fraternidade”, “liberdade” e “igualdade”, idealmente construídas, são abstratas e de difícil efetivação. Segundo o autor:

Os direitos humanos de “liberdade”, “fraternidade” e “igualdade” são, portanto, problemáticos, em função do contexto em que se originam, enquanto postulados ideais abstratos e irrealizáveis, contrapostos à realidade desconcertante da sociedade de indivíduos egoístas. Ou seja, uma sociedade regida pelas forças desumanas da competição antagônica e do ganho implacável, aliados a concentração de riqueza e poder em um número cada vez menor de mãos. (p. 209).

Considerando que cenário educacional brasileiro existir um forte abismo entre os valores dominantes da sociedade que incluem a aceitação da exclusão e aquele referenciado pela política educacional que coloca a educação como a fonte que proporciona uma igualdade de oportunidades. Ou seja, a educação se resumiria a um privilégio, não um direito de todos, no momento que aceitamos que alguns podem ser excluídos, a universalização da educação como um direito morre, nascendo, neste ponto, a educação como privilégio de que poucos conseguem conquistar.

Desta forma, utilizar as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH, em sua perspectiva de trazer uma nova visão sobre a realidade social, remete-nos a possibilidade de utilizar o projeto político-pedagógico como um dos instrumentos capazes de colaborar para uma efetiva mudança social, transformando o que naturalizamos em nossa sociedade e o que há muitos anos permeia as condições efetivas de nosso ensino.

2. Diretrizes para a construção do projeto político pedagógico da rede de ensino FAETEC

A FAETEC, ao constituir as diretrizes para a construção de um projeto político-pedagógico, pretende que as escolas da rede construam seus projetos em uma única direção, possibilitando uma interlocução entre todas, de forma que para os alunos não haveria diferenças educacionais, pois todas trabalhariam num mesmo sentido. Para isto, ao instituir as diretrizes pretende colaborar na indicação de que cada unidade deva ser “uma escola utilitária, universal, pública e laica, firmada em pressupostos teóricos referenciados na categoria trabalho (entendido como processo de humanização do homem)”. (Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico da rede de ensino FAETEC, 2001, p. 05). Tendo como princípio que a escola é um local onde a reflexão e o debate contínuo a respeito da prática pedagógica deva ser uma atividade constante, sendo ainda, um *locus* privilegiado para o desenvolvimento da cidadania; de acesso ao saber científico e tecnológico e da formação da consciência democrática.

Um lugar, por excelência, onde se exerce a dúvida e no qual se respeite e se incentive a pluralidade de conceitos e de opiniões dos que nele atuam, para que o conhecimento produzido e as ações empreendidas se realizem com a participação de um coletivo solidário, consciente de seu compromisso social e de seu papel de sujeito criativo e crítico (Idem, p. 06).

Desta forma, a concepção educacional da FAETEC não é neutra, estando relacionada com determinado conceito de sociedade. Estas diretrizes colocam em evidência que os sujeitos envolvidos precisam ter clareza política em relação à necessidade de formar, simultaneamente, pessoas competentes tecnicamente e cidadãos politicamente conscientes e capazes de contribuir para o processo transformação social. Ressaltando que a escola pública é um local privilegiado

para o debate e o diálogo coletivo, devendo refletir a realidade para modificá-la. Explicita que, a construção do projeto político-pedagógico é a oportunidade da escola exercitar sua autonomia e experimentar “o novo” tendo pressupostos teóricos assumidos coletivamente a subsidiar a prática pedagógica.

Assim, a gestação de um projeto político-pedagógico exige clareza e adesão com relação à concepção educacional que se defende e compromisso filosófico e ético-profissional de educar cidadãos que desenvolvam autonomia intelectual e crítico, proporcionado ao educando os meios necessários para entender o mundo em que vive e o momento histórico em que está situado (Idem, p. 11).

Avaliando os limites de uma instituição de ensino e seu papel na formação dos cidadãos, percebemos que há na educação uma possibilidade de contraposição ao ensino formador de homens-mercadoria. Neste sentido, o projeto propõe:

Relacionar as contribuições oriundas da reflexão sobre o sistema educacional ao processo de trabalho é fortalecer um ensino apoiado em uma sólida base de conhecimento e que leve em conta a experiência de vida, aptidões e características individuais do estudante, assim como as exigências que lhe serão colocadas no futuro, pela sociedade, no cumprimento de suas obrigações profissionais e sociais (Ibidem, p. 22).

Dentro desta perspectiva, enfatizamos que é somente a partir da apreensão da realidade que, muitas vezes, cultiva a desigualdade, é que se torna possível refletir sobre novas formas e propostas alternativas a este atual modelo de sociedade.

3. A educação como um direito

A educação é reconhecida em nosso país, oficial e formalmente, como um direito de todos e um dever do Estado. Assim, o Estado, tem obrigação de proporcionar a todos os sujeitos sociais, condições de acesso ao conhecimento. O artigo sexto de nossa Constituição Federal explicita que “São direitos sociais à educação, à saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (Constituição Federal, 1988).

A educação institucionalizada torna-se, desta forma, ponto fundamental para a construção de sujeitos de direito. Indicativo trazido pela Conferência Mundial de Direitos Humanos que ocorreu em Viena no ano de 1993, na qual a educação tem papel fundante na promoção de uma cultura de direitos humanos.

A educação em matéria de Direitos Humanos e a divulgação de uma adequada informação, de caráter teórico ou prático, realizam um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos Humanos de todas as pessoas, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião e devem ser integradas nas políticas educativas de âmbito nacional e internacional. (Documento Final, parágrafo 20).

Apesar da construção da agenda de direitos humanos no Brasil ter como base a represão à violência, sua institucionalização, segundo Almeida, acaba se vinculando a violência de Estado pela qual nossa sociedade passou na última metade do século XX. Para a autora (2001):

A violência está na base da construção da agenda de direitos humanos no Brasil: inicialmente, o terrorismo de Estado, que dizimou quase quatro centenas de vidas, nas décadas de 60 e 70 do século XX(...) nos dias atuais, a violência institucionalizada, que cotidianamente interrompe projetos e trajetórias daqueles que sofrem diretamente as consequências mais diretas das políticas de ajuste estrutural, nos marcos da reestruturação dos padrões de acumulação do capitalismo internacional. (p. 42).

Visto desta maneira, a escola não só pode, como deve, desempenhar um papel fundamental na construção e no desenvolvimento de uma consciência crítica, com a defesa dos Direitos Humanos e com a afirmação da cidadania mais ampla. Portanto, a instituição escolar pode ser um canal para a formação de sujeitos conscientes e críticos em relação ao seu papel, assim como na afirmação do seu compromisso como agentes de uma transformação social.

Desta forma, a escola é uma instituição que deveria exercer o papel de fomentador da construção crítica, oferecendo subsídio para a construção de valores necessários às diversas dimensões da vida e fazendo frente aos desafios da vida social.

Neste sentido, ao construir diretrizes o plano estabeleceu objetivos que pretendem fortalecer um Estado de Direito, “a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática” (PNEDH, 2006, p. 18), através da promoção e disseminação de dados sobre direitos, que precisam ser publicados, e tendo a escola um projeto político-pedagógico, seria importante que estas diretrizes não ficassem só no plano do ideal, mas que se concretizassem no plano real da instituição escolar.

4. As representações sociais dos alunos sobre direitos na Escola Técnica Estadual República

Utilizando-nos das falas dos alunos, em um estudo que ocorreu durante o ano de 2006, na Escola Técnica República, localizada no campus de Quintino, envolvendo cerca de 58 alunos de séries e cursos diferentes do ensino médio profissionalizante, usando a observação no ambiente escolar e entrevistas semi-abertas, analisaremos se as diretrizes indicadas pela FAETEC foram apreendidas pelo corpo de educadores e qual o nível de cultura de direitos os alunos possuem.

Trabalhando com as representações dos alunos, pressupomos que a partir delas é possível identificar percepções e concepções dos sujeitos individuais. Na tentativa de captar se esta instituição de ensino está, ou não, possibilitando discussões que tragam a estes sujeitos, momentos de reflexão sobre sua condição de pessoas possuidoras de direitos e delinear ações que podem estar se efetivando na sociedade.

Frigotto ao discutir a educação como espaço de reprodução da vida, menciona que “a educação (e é a educação escolar que me refiro) mais como um espaço da infância e da juventude, e da vida adulta também, como direito, onde ali se produzem e se reproduzem conhecimentos, valores, símbolos, atitudes”. (2006, p. 20). Neste sentido, procuramos apreender através das falas dos alunos a suas formas de representar a vivência dentro da escola.

Nesta mesma linha Buttigieg menciona que Gramsci revela uma articulação entre educação e hegemonia, saindo do espaço escolar e ampliando o olhar para a sociedade como um todo, observando que “as relações educacionais constituem o próprio núcleo da hegemonia” (idem, p. 47), compreendendo que na visão de Gramsci, a sociedade burguesa, “se perpetua através de operações de hegemonia (...) através de atividade e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem sua concepção de mundo e seus valores capilarmente pela sociedade”. (Ibidem, p. 46). Mas, acrescenta que Gramsci “não compreende as relações como unidirecionais” (Ibidem, p. 46), assim a atividade hegemônica estaria ligada a uma atividade cultural ampla, que estaria além da instrução escolar. Comenta que o autor via a educação na escola, como um aprendizado a mais, servindo, assim, a operações fundamentais de hegemonia, sendo a relação pedagógica um outro tipo de relação, mais ampla que abarcaria não só a educação escolar, mas um todo mais completo de aprendizado, envolvendo todas as relações sociais, fossem elas nacionais ou internacionais.

(...) toda a sociedade no seu conjunto e em todo individuo em relação aos outros individuos , entre camadas intelectuais e não intelectuais... é necessário uma relação pedagógica que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem...entre conjunto de civilizações nacionais e continentais. (Ibidem, p. 47).

Este quadro define que a hegemonia dominante se constrói a partir da sociedade civil e de suas diversas instituições e do Estado, inclusive a escola, e sempre terá uma certa instabilidade, pois pressupõe a existência de forças contrárias que de alguma forma resistem a esta hegemonia, podendo, ou não, construir projetos alternativos.

A partir destas considerações, passamos a observar nas falas dos alunos, a força da reprodução ideológica dentro da escola, pois, quando perguntados sobre o que consideravam cidadania, o mais recorrente foi que seria a condição de ser portador de direitos e deveres para com uma sociedade, dos 58 entrevistados, 39 deles expressaram-se vinculando-a ao direito do voto, 13 não conseguiram responder, e cinco indicaram, como cidadania, a participação no centro acadêmico, somente um pensou na cidadania como participação política direta, através de associações. E quando perguntado o porquê de achar que cidadania estava, também, ligada a participação política da comunidade em associações, ele justificou informando que sua mãe participava da associação do bairro onde morava. Esta constatação fez-nos pensar o quanto poderia a escola contribuir para a participação política da comunidade, não só nas condições sobre o aprendizado dos alunos, mas em propostas mais abrangentes, na qual a escola poderia ser o espaço de encontro possível para as reuniões dos diversos tipos de associações que existem dentro de uma comunidade, sejam de bairro, de cooperativas, etc.

No bloco que se referia ao futuro profissional, muitos desejavam ter um maior acesso a diferentes formas de conhecimento, porém, se sentiam desestimulados, pois estavam em uma escola técnica que formava pessoas para o mercado de trabalho e não para uma continuidade dos estudos, o que foi inclusive citado por um aluno, como exemplo de comentário dentro de conversas em sala de aula. A nosso ver apesar da proposta institucional ser de formação técnica,

esta não deveria excluir os anseios de alguns grupos de alunos, inclusive deveriam trabalhar com perspectivas que oferecer discussões sobre o futuro desejado.

Outro ponto apontado era as restrições a certos espaços institucionais, inquietações que segundo os alunos quebravam o sentido de coletividade, de pertencimento ao lugar, de que o bem público (no caso a escola) lhe pertencia, fazendo que os alunos se sentissem desencantados quanto ao cuidado com os bens públicos. Muitos alunos relataram o não poder transitar com liberdade pelos espaços dentro da escola, apesar de estarem em locais abertos, estes lugares eram vigiados pelos funcionários que não os deixavam passar, criando assim, uma animosidade dentro da instituição. Para eles a liberdade só existia quando o convívio era na parte externa da escola, espaço no qual podiam conversar, discutir, dialogar sem repressões constrangedoras por parte do corpo educacional.

5. Conclusão

Ao fazermos uma análise do trabalho, percebemos que, apesar do plano com as diretrizes para a construção do projeto político-pedagógico da FAETEC considerar que a escola como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento da cidadania e de formação de uma consciência democrática, este não se concretiza, na medida que, os alunos revelaram pouco conhecimento sobre direitos, cidadania, aliados a desilusão com a possibilidade de mobilização social no futuro, incluindo nesta cesta de desilusões o não se sentir parte integrante do espaço físico que a escola possui, limitações construídas que criam um distanciamento do que se é de todos, mas que não se pode usufruir.

Entendemos que um projeto político-pedagógico deva ser um instrumento na construção de metas e objetivos a serem alcançados pela instituição, mas que contenha, também, a perspectiva de atender os sonhos de igualdade, liberdade e futuro que estão na subjetividade de cada aluno.

Portanto, a escola tem a possibilidade de se tornar um espaço de construção crítica a partir de um projeto político-pedagógico que não fique somente no plano formal, no sentido de que a mesma possibilite a construção de espaços que propiciam discussões, reflexões auxiliadoras a pensar a realidade e a inserção dos alunos de forma crítica no seu interior.

O olhar restrito do que é ser um cidadão, o desencanto com a possibilidade de olhar criticamente a sociedade, a não visão das suas possibilidades de participação social, fazem parte de um processo de reprodução de valores simbólicos necessários à manutenção da ordem social atualmente instaurada, quebrando as possibilidades de uma nova forma de sociedade, mais igual e justa. 🌀

NOTAS

* Aluna do 8º período da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: i-nez_amaral@yahoo.com.br

[1] Na Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. No seu artigo primeiro declara: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. S. e NETTO, J. P. **Proteção e Direitos Humanos e Impunidade**. In: Revista Ciência Hoje, vol 30 nº 178, dezembro de 2001, pp 43-46.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18 dez. 2000. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/boletins/edh/br/boletim1.html>. Acessado em: 20 jun. 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: Ministério da Educação e Ministério da Justiça. Brasil, 2007.

BUTTIGIEG, J. Educação e Hegemonia. In: **Ler Gramsci, entender a realidade**. Org. Carlos Nelson Coutinho e Andréa Teixeira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CURY, C. R. Cadernos de Pesquisa nº 116. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. São Paulo: Julho de 2002. Acessado em 02 jun. 2007.

CANDAU, V. M. **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. São Paulo: Vozes, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final do século. Petrópolis, Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Marxismo e Direitos Humanos**. In: **Filosofia, ideologia e Ciência Social**: ensaios de negação e afirmação. São Paulo, Ed. Ensaio, 1993, p.203-217.

RIDENTI, M. **Classes sociais e representações**. Coleção: Questões de nossa época, V.31, São Paulo: Cortez, 2001.

SECRETARIA de Estado de Ciência e Tecnologia. Fundação de Apoio à Escola Técnica. **Diretrizes para a construção do Projeto Político – Pedagógico da rede de ensino FAETEC**, Agosto 2001.

SILVEIRA, M. L. S. Educação Popular: novas traduções para outro tempo histórico. IN: **Seminário de Educação Popular e Lutas sociais**. Rio de Janeiro: 2004. mimeo.

Sites pesquisados

<<http://www.planalto.gov.br/Leis/L8069>>. Acessado em 10/05/2007.

<http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acessado em 10/05/2007

<<http://www.mj.gov.br/sedh>>. Acessado em 09/10/2007.

DAS RELAÇÕES DE SENTIDO ENTRE CORPO E CIDADANIA

Ana Carolina Nascimento Silva*

Cite este artigo: SILVA, Ana Carolina Nascimento. Das relações de sentido entre corpo e cidadania. **Revista Habitus:** revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 93-100, dez. 2008. Semestral. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 15 dez 2008.

Resumo: Este artigo é resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do PET Institucional Ciências Sociais. Nele, faço um balanço crítico acerca da produção científica nacional e internacional acerca das relações de sentido entre cidadania e corporeidade. Assim, procuro identificar significados sociais relacionados a práticas e concepções referentes ao corpo e reflito teoricamente a respeito da noção de cidadania a partir da perspectiva da concepção do corpo do indivíduo e do ângulo das práticas sociais relacionados ao mesmo.

Palavras-chave: Corpo; Cidadania; Indivíduo; Modernidade.

1. Introdução

Mesmo um corpo em mau funcionamento, doente, restrito em seus movimentos e em sua capacidade de trocas com o meio continua sendo um corpo. Um corpo deformado por doença ou acidente, em cuja imagem o indivíduo custa a se reconhecer e evita apresentar-se aos outros, ainda é seu corpo. Um corpo que se contorce no extremo da dor ainda é um corpo. Um corpo morto é um corpo: chamamos de corpo o cadáver que a vida já abandonou. Um corpo ferido, torturado, esquartejado, virado do avesso, rompida a superfície lisa e sensível da pele, expostos os órgãos que deveriam estar bem abrigados – ainda assim isso que nos aproxima do horror e nos remete ao limite do Real continua sendo um corpo.

Um corpo roubado a seu próprio controle – corpo que não pertence mais a si mesmo e transformouse em objeto nas mãos poderosas de um outro, seja o Estado ou o crime; um corpo objeto do gozo maligno de outro corpo; mesmo um corpo torturado continua sendo corpo

Maria Rita Kehl, 2004, pp. 9 – 10.

A segunda arena onde as intervenções são dadas como certas e vistas como naturais se refere a um dos aspectos que, como se diz, ‘fazem o Brasil Brasil’: a exibição dos corpos nas praias, a sensualidade aberta e muitas vezes descrita como uma sexualidade ‘flexível’, a valorização da proximidade

dos corpos, o carnaval e sua mistura de corpos, e assim por diante

Tereza Caldeira, 2003, p.371.

Este artigo é resultado de um projeto desenvolvido no âmbito do grupo PET Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. O tema deste artigo é a noção de corpo partilhada pela sociedade brasileira, na medida em que concebemos o corpo como depositário da noção de cidadão. Assim, procuro identificar significados sociais relacionados a práticas e concepções referentes ao corpo. A idéia aqui é a abordagem do corpo e daquilo que lhe diz respeito na intenção de descobrir quais são os seus significados sociais. Assim, reflito teoricamente a respeito da noção de cidadania a partir da perspectiva da concepção do corpo do indivíduo e do ângulo das práticas sociais relacionados ao mesmo. Nessa primeira etapa do trabalho, me propus a desenvolver um levantamento crítico de alguns autores da bibliografia nacional e internacional a respeito das relações de sentido entre o corpo e a cidadania. Nessa etapa, investiguei algumas obras de Giddens, particularmente o livro “Modernidade e Identidade”, de 2002; assim como algumas obras de Elias, na tentativa de entender como a modernidade e seu processo civilizador agem sobre o indivíduo, na medida em que este tem de se adaptar a uma série de exigências da vida social e passar à condição de cidadão. A partir daí busquei o conceito de cidadania e direitos civis – e para isso me baseei em Marshall (1967). E, finalmente, para analisar o caso brasileiro, busquei autores e teorias por assim dizer ‘paradigmáticos’ do pensamento social brasileiro, tais como Freyre (2003) e DaMatta (1985). O livro em que me baseio para a análise da cidadania e da corporeidade no Brasil é, finalmente, o de Caldeira (2003).

Este trabalho tem como objetivos gerais: i) Estabelecer um diálogo crítico com os autores mencionados, a fim de entender as relações de sentido entre cidadania e corporeidade; ii) Investigar em que medida a bibliografia nacional assume como pressuposto a existência de uma relação de sentido peculiar ao caso brasileiro em comparação às chamadas sociedades modernas centrais (EUA, França, Inglaterra, dentre outras); iii) relação entre direitos civis e o corpo do indivíduo.

2. Discussão Teórica

Começo pelas implicações da modernidade sobre o indivíduo. De acordo com Giddens (2002), é na modernidade que se rompe com as “algemas do passado”, ou seja, com as práticas fixas imperativas da tradição e da religião. É a partir desse momento que se pode falar em indivíduo, mais especificamente, no indivíduo inserido no dinamismo da modernidade. E é justamente esse dinamismo que faz com que o eu e o corpo deixem de pertencer a um lugar sagrado, privado (lugares esses, como já dissemos, pertencentes aos domínios da tradição), para se tornar um lugar vulnerável a intervenções, a apropriações e, quem sabe, até reapropriações as mais diversas. O eu e o corpo deixam de ser uma entidade fixa, e se envolvem na reflexividade da modernidade. Trata-se de um ambiente reflexivamente organizado, em que os indivíduos são ligados a sistemas de alcance global, típicos da modernidade. A auto-identidade, como nos diz Giddens (2002), é formada, alterada e reflexivamente sustentada com base no contexto da vida

social em que está inserido o indivíduo. As fronteiras do corpo são, assim, alteradas. E é nesse momento que o corpo passa à condição de elemento vulnerável frente a influências diversas: influências da vida social, do contexto local, do contexto global, influências, enfim, da própria modernidade.

É aqui que surge a idéia de autonomia dos indivíduos, com direitos à auto-reflexão e à autodeterminação. Só é possível pensar na idéia de autonomia se tivermos como pano de fundo a própria idéia da democracia moderna: a autonomia jamais se desenvolveria se estivéssemos ainda presos às regras tradicionais. Entram aqui as fronteiras entre as esferas públicas e privadas, fronteiras essas fomentadas pelo próprio discurso e dinamismo da modernidade. Trata-se de um dos grandes pilares do próprio discurso sociológico da modernidade: a modernidade instauraria através da revolução individualista a separação entre as esferas sociais públicas (tais como o Estado e as esferas políticas) dos âmbitos sociais privados (e aqui se encaixariam a vida pessoal de cada indivíduo, seu ambiente doméstico, sua intimidade e sua autonomia). É nesse sentido que entra a idéia do eu-corpo (dois elementos que são, portanto, indissociáveis) como uma esfera dotada de autonomia, de privacidade e de proteção.

Essa proteção se daria através da idéia da democracia moderna: partindo da democratização do domínio público, os indivíduos chegariam à democratização de sua vida pessoal. E aqui está inserida a idéia de cidadania (na qual nos aprofundaremos mais adiante): o eu-corpo é protegido, através dos direitos civis, da intervenção tanto de outros indivíduos (de outros corpos) quanto de instituições (sejam elas públicas – como o Estado, ou privadas – como o mercado).

Giddens (1993) nos fala da institucionalização do princípio da autonomia que especifica justamente esses direitos e deveres de cada indivíduo:

Os direitos especificam os privilégios que acompanham a participação na comunidade organizada, mas também indicam os deveres que os indivíduos têm vis-à-vis um com o outro e com a própria ordem pública. Os deveres são essencialmente formas de autorização; são instrumentos de habilitação. Os deveres especificam o preço a ser pago pelos direitos conferidos (GIDDENS, 1993, p. 205).

Assim sendo, temos que a possibilidade da democracia tem como consequência essa separação entre as esferas públicas e privadas no contexto das sociedades modernas.

Creio que aqui se encaixa a análise de Elias (1994). Segundo o autor, há um ideal individual socialmente exigido e inculcado nos indivíduos: trata-se da própria questão do processo civilizador, e aquilo que ele acarreta, ou seja, a repressão das funções corporais, dos desejos instintivos, que são internalizados na forma de autocontrole. Elias (1994) também se insere nesse discurso sociológico da modernidade segundo o qual o processo civilizatório implica na separação entre as esferas públicas e privadas: “(...) cada pessoa só é capaz de dizer ‘eu’ se e porque pode, ao mesmo tempo, dizer ‘nós’” (ELIAS, 1994, p. 57). É o processo civilizatório que vai promover não só o ideal de seres humanos semelhantes, cidadãos da mesma sociedade, como também o ideal individual. De acordo ainda com o autor, quanto maior o grau de modernização

de determinada sociedade, maior será a possibilidade de vivenciar as mais diferentes configurações individuais de cada cidadão.

A partir do estudo do processo civilizador, evidenciou-se com bastante clareza a que ponto a modelagem geral, e, portanto, a formação individual de cada pessoa depende da evolução histórica do padrão social, da estrutura das relações humanas (ELIAS, 1994, p. 28).

Ora, de acordo com o autor (e esse é um dos argumentos que estão presentes no próprio pensamento social brasileiro) é a estrutura do padrão social de determinada sociedade que vai produzir as mais diversas concepções que os indivíduos poderão ter de si mesmos, de seus corpos e de seus direitos civis. E essas formas particulares de auto-regulação vão se dar no sentido de cada indivíduo em relação a outros indivíduos – ou seja, do meu corpo em relação ao corpo dos outros:

Justamente o que caracteriza o lugar do indivíduo em sua sociedade é que a natureza e a extensão da margem de decisão que lhe é acessível dependem da estrutura e da constelação histórica da sociedade em que ele vive e age (ELIAS, 1994, p. 49).

O processo de individualização e de autoconsciência do eu-corpo só é possível na medida em que há a já mencionada diferenciação entre esfera pública e esfera privada (à qual pertence o domínio do eu-corpo). Essa seria, portanto, tanto no pensamento sociológico moderno quanto no próprio pensamento social brasileiro, uma característica fundante para que fosse possível pensar a possibilidade de vivenciar, de maneira plena, os direitos civis pelos indivíduos (e com isso a proteção de seu corpo, de sua pessoa, de sua intimidade). O próprio Elias (1994) debate essa questão: é a experiência dos indivíduos com suas funções corporais que vai estabelecer a forma como esses indivíduos experimentam a vida em sociedade. O lugar do corpo no espaço social é de fundamental importância.

Mauss (1978) já nos dizia dessa relação entre o corpo e cada sociedade específica, e cada cultura. De acordo com Kofes (1994), citando Mauss, no que se ensina ao corpo, no corpo se expressa: “Diz Mauss: os polinésios nadam diferentemente de nós” [1]. Em cada sociedade, em cada momento histórico, o corpo acumula experiências da vida social e do contexto em que está inserido. É a vida em sociedade que ensina o indivíduo e seu corpo a se civilizar, a se adaptar aos seus costumes e é no corpo que ficam as marcas das diferenças estabelecidas socialmente. “Os corpos expressariam o que a sociedade nos corpos escreve.” (KOFES, 1994, p. 48). O importante a se abstrair aqui, portanto, é a questão do caráter imputado socialmente ao indivíduo. E é nessa medida que o corpo torna-se uma entidade altamente relevante para a construção da identidade do indivíduo, assim como o corpo passa ao meio que o indivíduo tem de se encaixar aos padrões e às exigências da sociedade.

Entremos aqui, na questão da cidadania, ou seja, dos direitos civis, políticos e sociais dos indivíduos. Ao usar o conceito de cidadania, estou me apoiando no esquema de T. H. Marshall (1967), a fim de proceder à análise da cidadania no contexto brasileiro. De acordo com Marshall, a cidadania corresponderia à participação integral do indivíduo na comunidade políti-

ca, e é a partir dessa conceituação que ele vai partir para a classificação das chamadas prerrogativas do indivíduo, ou seja, seus direitos. Assim sendo, os direitos civis seriam aqueles capazes de concretizar a liberdade individual (garantindo a liberdade de movimentação, a liberdade de celebração de contratos e o direito à Justiça). Em seguida, viriam os direitos políticos, que compõem os direitos dos cidadãos de participarem do poder político. Os direitos políticos abarcam, assim, tanto o direito à elegibilidade quanto o exercício do voto. Por último viriam os direitos sociais, que corresponderiam ao acesso da população ao bem estar e à segurança material.

Acontece que a cidadania se constitui de forma diversa em cada país: trata-se, afinal, de países diferentes, com histórias e culturas diferentes. O esquema de Marshall será usado aqui, portanto, apenas no sentido de fazer uma comparação com o caso brasileiro, isto é, para se fazer uma análise de como se constituiu a cidadania por aqui, e quais são as implicações disso sobre o corpo dos cidadãos brasileiros.

Como salienta Marshall Sahlins, ‘*a transformação de uma cultura também é um modo de sua reprodução*’ (SAHLINS, 1990, p. 174), ou seja, determinados eventos sofrem interpretações e reinterpretações de acordo com as cosmologias particulares de cada cultura (MOTA, 2005, p. 135).

Assim sendo, o que se vê é, em cada país, um impacto diferente provocado pelas ideologias liberais. No caso do Brasil, um país com sistema simbólico distinto da Inglaterra de Marshall, a cidadania vai se constituir, portanto, de forma distinta. “(...) em situações históricas e sociais diferentes, a mesma noção de cidadania, o mesmo conceito de indivíduo engendram práticas sociais e tratamentos substancialmente diversos.” (DAMATTA, 1985, p. 63) O que há no Brasil como MOTA (2005) aponta muito bem, é um paradoxo entre os valores liberais – valores juridicamente informados pelas ideologias individualistas e igualitárias – e uma cosmologia própria à sociedade brasileira, caracterizada por valores hierárquicos, antiliberais e anti-igualitários.

De acordo com DaMatta (1985), o resultado disso no Brasil seria uma sociedade relacional, caracterizada por uma cidadania em negativo, em que haveria muitos códigos de comportamento (além do código liberal que rege a ideologia individualista) operando simultaneamente. Assim, ao mesmo tempo em que nossa Constituição Federal reconhece a igualdade e a liberdade como sendo pressupostos de nossa organização social, o que se veria, cotidianamente, seria uma série de situações contrapostas àqueles pressupostos. O resultado disso seria a noção de pessoa e de relação se interpondo e se contrapondo o tempo todo à noção de indivíduo e de lei impessoal. É nesse sentido que a cidadania por aqui seria uma cidadania em negativo: na medida em que ser *indivíduo* – exposto e vulnerável às leis impessoais e universais do Estado – se constituiria propriamente numa desvantagem – a vantagem mesmo seria ser uma *pessoa*, repleta de relações com outras pessoas, dotadas de poderes, prontas para salvar o *indivíduo* (e o cidadão), subjugados a uma autoridade de caráter nivelador e igualitário. As relações pessoais seriam, então, privilegiadas na sociedade brasileira, ao mesmo passo em que a palavra *cidadão* seria comumente usada no Brasil em contextos de desvantagem.

Ora, isso não seria senão o resultado do fato de que no Brasil não se teria constituído uma revolução ocidental moderna, ou seja, uma revolução individualista, capaz de eliminar as estruturas de segmentação e hierarquização. Essas, diametralmente opostas aos pressupostos da modernidade, continuariam operando na vida social e política brasileira. Assim, enquanto as noções de indivíduo e de cidadão operariam de forma hegemônica nas sociedades que passaram pela revolução individualista, o que se veria no caso brasileiro, uma sociedade relacional, seriam muitos códigos de conduta social operando concomitantemente.

Para analisar o caso brasileiro, baseio-me no livro de Caldeira (2003), *Cidade de muros – Crime, segregação e cidadania em São Paulo*. De acordo com ela, o desrespeito aos direitos civis é uma das características da democracia disjuntiva do Brasil, ou seja, “embora o Brasil seja uma democracia política e embora os direitos sociais sejam razoavelmente legitimados, os aspectos civis da cidadania são continuamente violados” (CALDEIRA, 2003, p. 343). É nesse sentido que a autora defende a concepção de corpo incircunscrito no Brasil. Haveria, portanto, uma peculiaridade do caso brasileiro em relação às chamadas sociedades modernas centrais: uma vez que cada nação construiria sua cidadania de uma determinada maneira, o que ocorre no caso brasileiro é uma maior legitimação dos direitos sociais e políticos em detrimento dos direitos civis e individuais. O resultado disso seriam as intervenções no corpo altamente toleráveis no Brasil, ou seja, o chamado corpo incircunscrito. Para entender essa noção, é necessário ter em vista a definição de cidadania e de direitos civis de que falávamos anteriormente. Caldeira constrói a noção de corpo incircunscrito através da noção de “circunscrição” do corpo como referência à plena vivência dos direitos civis nas chamadas sociedades modernas. No Brasil, os direitos civis seriam, de certa forma, continuamente violados e suspensos, de forma que o corpo se torna objeto de todo tipo de violação (seja através da violência, seja na ausência de direitos humanos nas prisões brasileiras, seja na sexualidade dos brasileiros e assim por diante). O corpo no Brasil seria, dessa forma, o corpo incircunscrito, ou seja, a negação e constante violação dos direitos civis: corpo incircunscrito, corpo desprotegido, corpo desabilitado, desprovido de seus direitos individuais. O corpo no Brasil seria, ainda, o lugar da punição, do castigo, da justiça, particularmente por meio da dor. E, de acordo com Caldeira, isso é uma forte evidência da falta de legitimidade dos direitos civis e individuais no Brasil, até porque a forma como se concebe o corpo do indivíduo (o eu- corpo) está ligada à forma como se concebe o corpo do outro – o corpo de outras pessoas, o corpo dos cidadãos brasileiros. O corpo, por aqui, seria uma entidade permeável, altamente vulnerável a intervenções e manipulações do eu pelo outro. E isso é explicitado por meio dos mais variados exemplos, de acordo com a autora: a intervenção dos corpos no Carnaval; a dificuldade da população brasileira em conceber a noção de direitos humanos nas prisões; o predomínio da prática de cesariana; o predomínio da laqueadura como método contraceptivo.

Ora, mas não estaria esse corpo incircunscrito embutido na própria forma como o pensamento social brasileiro concebe o corpo, a cidadania e a identidade brasileira? Para pensar essa questão, analisemos a famosa obra de Gilberto Freyre, *Casa-Grande e Senzala* (2003). De acordo com minha leitura, um forte aspecto que se vê em sua obra é a construção de uma iden-

tidade nacional através de misturas e intervenções entre corpos, isto é, através de uma sexualidade altamente permeável e das relações de cunho sexual que se estabelecem entre negros, índios e portugueses. Através das misturas sexuais, e tendo a onipotente Casa-Grande ao fundo, é que se estabelece o homem brasileiro, fruto das interpenetrações entre as chamadas três raças. O que importa aqui é ver a forma como Freyre vislumbra a já mencionada diferenciação entre esferas públicas e privadas: tendo em vista a força da família patriarcal e do *pater familias*, bem como o caráter auto-suficiente da Casa-Grande, não teria havido oportunidade para a construção de domínios públicos separados dos âmbitos privados. A Casa-Grande, elemento fundante da sociedade brasileira, elemento agregador de identidades é que vai dar o tom da constituição da sociedade brasileira, em que o poder público estaria misturado, o tempo todo, às questões privadas: “Uma releitura contemporânea da obra de Freyre permite perceber um modo específico de embricamento, no Brasil, entre a ordem pública e a ordem privada” (MADEIRA & VELOSO, 2000, p. 159).

Assim, como as normas sociais emanavam do domínio do *pater familias*, não teria havido oportunidade para a consolidação das chamadas regras de condutas impessoais (os chamados direitos, deveres e responsabilidades públicos impessoalmente determinados de que falamos acima ao mencionar Giddens [1993]). Como nos dizem Madeira & Veloso (2000), algo que podemos inferir dessa obra de Freyre é justamente que é da Casa-Grande que se cria o Estado brasileiro e, ousamos dizer, o cidadão brasileiro, deficiente de direitos civis, dono de corpos incircunscritos.

3. Conclusões


O percurso desenvolvido ao longo das reflexões sobre cultura brasileira sugere uma reavaliação de momentos pontuais da trajetória cultural, para que seja possível pensar sobre o passado, não como fatalidade inexorável, mas como um trampolim que transforme as reminiscências em sugestões positivas e iluminações para novas utopias

MADEIRA & VELOSO, 2000, p. 200.

Analisando alguns elementos presentes no discurso sociológico da modernidade e relacionando os mesmos com alguns autores do pensamento social brasileiro, devemos levar em conta que a modernidade, assim como a cidadania, não podem ser interpretadas como se estivessemos diante de processos unidimensionais, oriundos das chamadas modernas sociedades centrais, e disseminados de forma homogênea pelo mundo. Como dissemos anteriormente, a modernidade e a cidadania são processos sócio-históricos complexos, que não se constituem igualmente em todas as sociedades. É precisamente nesse sentido que ficamos, o tempo todo, diante das mais diversas contradições, diferenciações e conflitos entre valores e forças sociais (MADEIRA & VELLOSO, 2000).

O que se pode notar nos autores do pensamento social brasileiro analisados neste artigo é a defesa da idéia de que o processo de constituição e modernização da sociedade brasileira se deu de tal forma a não definir as fronteiras entre a democracia moderna – e suas esferas públi-

cas – e a autonomia privada do indivíduo. Haveria, portanto, uma peculiaridade à cidadania no Brasil, assim como à própria forma como os cidadãos brasileiros experimentariam e vivenciariam seus próprios corpos. O problema da cidadania parece ser um problema específico da constituição da modernidade brasileira, fruto de um perfil antiliberal da normatividade e cultura brasileiras.

Entra aqui a idéia defendida por Caldeira (2003): o corpo no Brasil, em função dessa não separação entre esfera pública e privada seria o lugar da punição. O corpo aqui seria o corpo incircunscrito, sempre aberto às mais diversas intervenções, uma vez que os direitos civis seriam os últimos a ser realizados na nossa peculiar cidadania. Daí estaria a consequência fundamental de nossa constituição: haveria uma impossibilidade de que os cidadãos brasileiros vivenciassem de maneira plena seus direitos civis. 

NOTAS

* Graduanda do 7º período de Ciências Sociais. Universidade Federal de Uberlândia. Participa do Projeto de Pesquisa “Os sentidos do corpo na relação gênero – cidadania”, orientada pelo Professor Sergio Barreira de Faria Tavoraro. Bolsista de Iniciação Científica (PROGRAD/UFU). E-mail: anacarolnascimento@gmail.com

[1] MAUSS apud Kofe, 1994, p. 47

REFERÊNCIAS

- CALDEIRA, Teresa. **Cidade de muros – Crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2003. 2ª ed.
- DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador – Volume 2: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1993.
- _____. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1994.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. São Paulo: Global editora, 2003.
- GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
- _____. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2002.
- MADEIRA, Angélica & VELOSO, Mariza. **Leituras Brasileiras – Itinerários no pensamento social e na literatura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 2ª Ed.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.
- MOTA, Fábio Reis. *O Estado contra o Estado: direitos, poder e conflitos no processo de produção da identidade “quilombola” da Marambaia*. In: LIMA, Roberto Kant de (org.). **Antropologia e Direitos Humanos**. Niterói: EDUFF, 2005.

ESPETÁCULOS E FANTASIAS NA ERA DAS SIMULAÇÕES: REFLEXÕES SOBRE REDES SOCIAIS VIRTUAIS NO CASO DO ORKUT

*Jeferson Martins de Castro e Felipe Rocha Lima Huhtala**

Cite este artigo: CASTRO, Jeferson Martins de; HUHTALA, Felipe Rocha Lima. Espetáculos e fantasias na era das simulações: reflexões sobre redes sociais virtuais no caso do Orkut. **Revista Habitus:** revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 101-112, dez. 2008. Semestral. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 15 dez 2008.

Resumo: Este artigo se propõe a refletir sobre a situação do sujeito pós-moderno no contexto do chamado capitalismo pós-industrial. Tomando como base o Orkut, enquanto rede social, e as relações sociais engendradas por este no ciberespaço, o trabalho buscará discutir fenômenos como a espetacularização da intimidade e do eu e, conseqüentemente, a reificação do indivíduo e sua redução a simples periférico do supra-sensível mundo virtual.

Palavras-chave: ciberespaço; Orkut; redes sociais; simulacro; sociabilidade virtual.

E, sem dúvida, o nosso tempo (...) prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência do ser... Ele considera que a ilusão é sagrada, e a verdade é profana.

FEUERBACH *apud* BAUDRILLARD, 1981.

1. Introdução

Os dias do “Grande Irmão” chegaram. Desse modo, aludindo ao livro *1984* de George Orwell, é que se dá início ao presente trabalho. Em dias pós-modernos, vive-se um tempo em que a espetacularização se evidencia de tal maneira que Marx poderia considerar a alienação e a fetichização simples eufemismos diante da atual reificação do homem. Com a extrema rapidez com que o mundo tem se informatizado e com o aumento da acessibilidade digital – como computadores, meios de filmagem e registros fotográficos – um flagrante de quem quer que seja se tornou valiosíssimo nesse voraz mercado de bens simbólicos imateriais. Tudo é válido pelo velho clichê da fama efêmera, porém instantânea de “15 minutos”. Aonde for, um indivíduo deve calcular e vigiar bem o que faz ou o que diz. Fisgado a qualquer momento pela cultura de vigilância digital, cada um precisa estar pronto a atuar por trás de máscaras e atitudes artificiais. Todos nós estamos confinados num imenso Big Brother [1].

No presente trabalho, o ponto de discussão será um dos maiores fenômenos do ciberespaço “brasileiro”, se é que cabe nacionalidade em um termo espacial aparentemente tão abstrato e desprovido de materialidade e territorialidade. Trata-se do Orkut [2], chamado, genericamen-

te, de redes sociais. E muito embora possua facetas, como a ampliação de espaços de diálogos e discussões, o florescimento de nichos e, principalmente, a quebra do autoritário meio de comunicação/informação clássica, baseada na relação de massificação cognitiva um-todos (produtores e receptores de sentido respectivamente), o cerne da questão aqui abordada será a exposição reificadora do eu e da intimidade do indivíduo pós-moderno e o que isso tem representado. Mas, antes, é preciso elencar alguns elementos teóricos importantes.

2. Ciberespaço e Realidade Virtual

O termo ciberespaço - *cyberspace* - surgiu em 1982 na chamada literatura *Cyberpunk*[3], através da obra “*Neuromancer*” de Willian Gibson. Este também criou o termo *Matrix*, para se referir ao Ciberespaço como uma rede global de simulação. Embora de origem ficcional, o ciberespaço não se trata de uma alucinação futurista, mas, sim, de um “lugar” onde vivemos experiências genuínas. Para Sterling (1992), um lugar que certamente existe há mais de um século:

Ciberespaço é o lugar onde a conversação telefônica parece ocorrer. Não dentro do seu telefone real... (mas) o espaço entre os telefones. O lugar indefinido fora daqui, onde dois de vocês, dois seres humanos, realmente se encontram e se comunicam. Apesar de não ser exatamente real, o ciberespaço é um lugar genuíno. Coisas acontecem lá e têm conseqüências muito genuínas (...) faz sentido hoje falar do ciberespaço como um lugar em si próprio (...) porque as pessoas vivem nele agora (...) Ciberespaço é hoje uma Rede, uma Matriz internacional no escopo e crescendo rapidamente e constantemente.

Muito embora realizadas num ambiente virtual, as relações interpessoais desse lócus extraterreno se constituem em realidades sociais, no sentido dado por Peter Berger (1998). Mesmo sendo o virtual apreendido como antípoda da natureza real da realidade, o reconhecimento de que a realidade é uma qualidade pertencente a fenômenos os quais reconhecemos terem uma existência independente de nossa própria volição - ou seja, simplesmente, não podemos fechar os olhos e desejar que não existam – evidencia o caráter ilusório da oposição real *versus* virtual. Ele, o virtual, produz efeitos, estrutura a realidade social com força e até com violência. Quando desejamos abrir uma conta corrente, por exemplo, procuramos uma agência bancária e nela nosso CPF é digitado e inserido no “sistema” conectado à rede, desse modo é possível verificar se estamos “limpos” ou “sujos” e então, consentir ou negar a abertura da pretendida conta. Ou seja, a forma como o virtual nos apresenta influenciará diretamente o real, ainda que nesse caso tenha sido inicialmente esse a engendrar os efeitos sobre aquele. Os chamados crimes virtuais e a infidelidade virtual estão aí evidenciados na mídia como uma comprovação de que o virtual goza de uma influência efetiva sobre o real.

No que se refere à “produção icônica computadorizada”, Maldonado (1994) afirma que “a iconicidade visual (...) possui uma potencialidade epistêmica (...)”, dito de outro modo, trata-se “não de uma *fuga mundi*, mas de uma *creatio mundi*”. A imagem gerada pelo computador não é simplesmente a imagem reproduzida de algo; ela resulta de simulações de modelos que reformulam de modo sensível os conceitos lógicos e matemáticos contidos nos dados e progra-

mas de computador. Em outras palavras, o programa como a matriz do pixel[4] e da imagem resulta de uma composição numérica de linguagem binária[5] complexa que não mais representa o mundo real e sim, simula essa realidade. Então, o que se chama realidade virtual é o estrato sensível de interação entre o homem e o ciberespaço. E, quanto mais nos tornamos íntimos e humanizamos nossa relação com o ciberespaço, por meio de simulações que imitam a realidade não-virtual, mais nos tornamos seres cibernéticos, mais nos tornamos extensão do ciberespaço. E, na medida em que a virtualidade se transforma em um campo de ação prática, cada vez mais a realização total do ser humano prescinde de sua inserção como coisa virtual no ciberespaço. Cada vez mais o real/profano prescinde de sua inserção no virtual/sagrado. Essa dimensão sagrada será rapidamente discutida no tópico que segue.

3. Self Estendido e Ciberespaço como um Espaço Sagrado

No âmbito das relações sociais a referida virtualidade se descortina como um mundo que paira sobre e além do mundo real, uma dimensão conectada, paralela, mas fora da materialidade com que percebemos o espaço geográfico clássico. Logo, o virtual é experimentado como sagrado, enquanto manifestação de uma realidade de ordem inteiramente diferente da realidade do cotidiano. Um mundo através do qual o homem entra em contato com um real imaterial; se descolando e transcendendo os limites de seu corpo em direção a um mundo supra-sensível. Tentando superar as limitações das categorias analíticas aqui postas e se libertar da hierarquização euclidiana e da dicotomização entre sagrado e profano proposta por Durkheim (1996) e mantida em Rosendahl (2002), que afirma que “sagrado e profano se opõem e, ao mesmo tempo, se atraem. Jamais, porém se misturam”, é possível afirmar, dentro do debate que ora se estrutura, que real e virtual, sagrado e profano se influenciam e se misturam das mais diversas maneiras. Dito de outro modo, o sagrado/virtual pode ser experimentado pelo profano/real de variadas perspectivas e modos. Embora o sagrado/virtual seja percebido e vivido como um mundo sobreposto, paralelo e independente do profano/real, este indubitavelmente engendra aquele. O que seria do virtual sem os cabos, computadores, fibras, satélites, silício, elétrons etc.? Mesmo sendo uma dimensão de transcendência e de *creatio mundi*, o ciberespaço e sua etérea população virtual não subsiste sem indivíduos reais situados espacialmente no mundo real.

Através do computador, um monumento de conexão ao ciberespaço que se tornou uma extensão do corpo, o homem é transportado acima de si mesmo, sendo levado para um espaço distinto daquele no qual transcorre sua existência ordinária. Dito de outro modo, o computador se tornou o monumento sagrado, o instrumento de transcendência, ele é o portal de acesso ao espaço sacro, o ciberespaço. Mas não basta estar diante e dobrar-se ao monumento, é preciso conectá-lo ao extraordinário. Nessa passagem entre as duas realidades, opera-se uma alquimia transfiguradora das relações sociais face-a-face em relações virtuais, sobrenaturais. Enquanto no real o homem interage face a face, no virtual as relações sociais são mediadas/realizadas pelo “Self estendido”, um eu virtual de si próprio que corresponde ao “Self objetivo”, o homem real então desencarnado. Carne que se faz Verbo. Assim, no âmbito do sagrado, o eu é desencarnado e transformado num eu virtual, imaterial. Para entrar no sacro espaço o homem deve então se livrar de seu próprio corpo, repleto de pecado e culpa, e se metamorfosear num ente imaterial.

Contudo, o virtual permite que, desencarnando e transitando pelo ciberespaço, o homem possa, assim que o quiser, se reencarnar e “voltar” ao mundo da matéria. Conectar-se ao virtual representa, pois, uma hierofania (Rosendahl, 2002), uma revelação do sagrado no ciberespaço.

A inebriante realidade virtual possibilita que mundos sejam criados e destruídos; permite que se goze da onipresença, já que posso levar meu “Self estendido” a qualquer parte do ciberespaço instantaneamente, sem mover meu “Self objetivo” de diante do computador, bastando um simples “clique xamânico”. Outro fator excludente desse mundo sagrado envolve o domínio das palavras e comandos de invocação desse sagrado, palavras que um não-iniciado dificilmente compreenderá, pois nem todos conseguem ter acesso e usar um computador, muito menos acessar e transcender ao ciberespaço. De algum modo esse conhecimento sagrado tem sido monopolizado e restringido a poucos privilegiados. O acesso ao sacro ciberespaço impõe uma seletividade que envolve não apenas o aparato instrumental, mas ainda o domínio dos saberes de transcendência necessários. Reside nessa parcial exclusividade de acesso ao virtual um aspecto da sacralidade do ciberespaço. Somente os “escolhidos” têm permissão de adentrar ao sagrado. Sacralidade exclusiva que revela a dimensão político-social do fenômenos em questão; dimensão que, entretanto, não deverá ser abordada no presente trabalho.

4. A Sociedade do Espetáculo e a Precessão dos Simulacros

A Disneylândia existe para esconder que é o país Real, toda a América Real que é a Disneylândia.

(BAUDRILLARD, 1981).

A imensa artificialização e as superproduções de Hollywood estão tendo que dividir seus espectadores - o que não significa que esteja perdendo poder e capital simbólico – com o crescente fenômeno do espetáculo amador. Este movimento é dinamizado pela idéia da busca de pessoas sem máscaras, de atores não em sua região de fachada (GOFFMAN, 1999) e sim, em seu momento de não-representação, de afrouxamento das amarras sociais, quando a socialização se torna pouco operante em termos de autocontrole (ELIAS, 1994). Enfim, a procura pelo indivíduo em sua região de fundo (GOFFMAN, 1999). Mas, certamente, esse amadorismo espetacular efervescente é antes consequência do sucesso do projeto hollywoodiano de instaurar o totalitarismo das imagens como uma linguagem universal e universalizante – “uma imagem vale mais que mil palavras” – do que um concorrente indesejável.

Fenômenos do ciberespaço como *You tube* [6] demonstram que não é preciso mais ser uma Pénélope Cruz, uma Sharon Stone ou um Brad Pitt para ter seus momentos de fama; é preciso somente uma câmera. O que se busca é uma realidade não-representada. Mulheres reais, com seios e bundas não editadas (os filmes pornô mais procurados são exatamente os amadores). Não mais a representação sem erros, pois corrigida, mas a representação suscetível ao erro. O que vemos são mortais destronando e destruindo deuses e monstros ao tomar da mesma *ambrosia*, antes monopólio destes. O *Olimpo* hollywoodiano estaria sendo democratizado, por assim dizer. Compactuando com as idéias de Baudrillard (1981), é possível afirmar que a ilusão

não é possível porque o real já não é possível. O real e o não-representado são, tão-somente, reflexos da hierarquização que o mundo espetacular promove em prol do virtual e do representado. Essa projeção hegemônica e aniquiladora foi então denominada como a Precessão dos Simulacros (BAUDRILLARD, 1981), onde a representação engendra o real dando a este a falsa crença de ser a origem daquele. Não se pretende negar a efetividade da realidade, mas, ao contrário, se afirmar uma inversão de causalidade e dominação. Da vida para arte voltou-se da arte para a vida.

Na Era da informação (BAUDRILLARD, 1981), o indivíduo é *persona* (lizado), no sentido dado por Goffman (1999), por uma sociedade virtual, entendida aqui no sentido de que existe somente como efeito de uma simulação feita pela rede mundial de computadores. Essa construção de sujeitos espetaculares resulta numa reificação das identidades, visto que cada vez mais desvinculada da necessidade de uma presença física do indivíduo. Muito embora a construção de uma identidade possa se dar de diversas maneiras, atualmente, esse processo tem se dado crescentemente por meio da conexão com o ciberespaço, onde o homem se converteu em um terminal, um periférico da *matrix*. Emprestando a metáfora Weberiana, o mundo virtual se tornou a nova “jaula de ferro” (WEBER, 2001) do homem pós-moderno. E ao contrário do sujeito moderno, cuja identidade era percebida como forjada no interior das culturas nacionais e circunscrita pelas idéias de estabilidade e unicidade, o sujeito pós-moderno tem sua identidade construída e reconstruída a todo o momento. Portanto, “a identidade torna-se uma celebração móvel (...). Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções” (HALL, 2000). Como contraponto ao indivíduo moderno, cuja lógica industrializante interpelava por uma função, emerge um número incontável de *personas* chamadas a representar papéis dentro de grupos sociais diversos (MAFFESOLI, 2002), o que acaba favorecendo a formação de tribos de afinidades, com uma sensibilidade comum (umas das características básicas do Orkut).

Nessa linha, o simulacro, ao se tornar domínio do Hiper-Real e da Simulação (BAUDRILLARD, 1981), é apresentado como imaginário a fim de fazer crer que o resto é real. Já não se trata de uma representação falsa da realidade, trata-se de esconder que o real já não é real e, logo, salvaguardar o princípio de realidade. Trata-se de uma máquina de dissuasão encenada para regenerar, no plano oposto, a ficção do real. Ao contrário de parecer que o dito espetáculo amador e seus não-atores estejam se tornando algum tipo de pandemia moderna, é razoável concluir que a região de fachada (GOFFMAN, 1999) tem envolvido e eliminado a região de fundo (GOFFMAN, 1999) do “*Theatrum mundi*” que é a realidade social. Tal como no século XVIII, onde o Rei-Sol e sua corte faziam dos menores detalhes da vida cotidiana uma representação teatral cuidadosamente preparada, nosso cotidiano foi dominado por simulacros. “O Mundo é um palco. Todos os homens e mulheres são atores e nada mais”; “*Totus mundi agit histrionem*”, já dizia Shakespeare no século XVII. Ou seja, diante dos perigos da sociedade do espetáculo e de sua ânsia luciférica, os indivíduos se vêem compelidos ao autocontrole intenso de sua intimidade. Mas, diferentemente do séc. XVIII, onde a performance era uma forma de distinção, na sociedade do espetáculo se trata de autoproteção. Tal como afirmado por Elias (1994), ao longo do

processo civilizador, os homens foram e são compelidos a uma internalização (SEARLE, 1990) crescente do autocontrole.

Sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo. Sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. (FOUCAULT, 1996)

5. A Sociabilidade Virtual

A genuinidade das experiências vividas no mundo virtual não elimina o fato de que possa haver personagens inventadas atuando como um “self objetivo” – homem de carne e osso – nas interações. Trata-se de uma possibilidade facilmente realizável no ciberespaço, tanto conceber a “vida”, como eliminá-la. Posso deixar de ser o que sou no mundo *off-line* para “ser” uma adolescente mexicana de 24 anos, morena, formada em Astronomia, etc. E, desde que mantenha a coerência da personagem nessa realidade virtual, poderei interagir socialmente e construir vínculos sociais permanentes, ainda que presos ao mundo em que foram concebidos. Embora baseada em uma personagem inventada, isso não exclui que os laços sociais constituídos não sejam potencialmente ou emocionalmente efetivos aos que comigo interagem e crêem na minha existência. Pierre Lévy (1996) chamará de “virtualização como êxodo” essa comunicação humana, mediada por mecanismos de virtualização em que a presença física se faz desnecessária. Contudo, como ficou evidente, algum suporte físico é necessário e inerente a qualquer mecanismo de virtualização; algum tipo de atualização é inevitavelmente requerido.

O aumento da necessidade simbólica de estar *on-line* é cada vez mais inegável e premente. Viver no mundo dito “mundializado” exige estar integrado para ser integralizado, ser parte da rede é se completar como indivíduo. Ser um outsider (ELIAS, 2000), estar *off-line*, traz uma série de implicações coercitivas, como exclusão, marginalização, logo e mais do que nunca, solidão. Em *Amor Líquido*, Bauman (2003) diz que “as relações virtuais (...) estabelecem o padrão que orienta todos os outros relacionamentos”; ou seja, a socialização virtual tem se constituído em modelo para os relacionamentos reais, *face-a-face*, da era pós-moderna. Ele vê os relacionamentos face a face como sólidos, profundos e autênticos, ao passo que os virtuais são descartáveis, superficiais e pouco autênticos. Afirma ainda que numa rede o mais relevante seja o fluxo contínuo de mensagens e contatos e não o conteúdo das trocas sociais.

Diferentemente dos relacionamentos reais, é fácil entrar e sair dos relacionamentos virtuais. Em comparação com a coisa autêntica, pesada, lenta e confusa, eles parecem inteligentes e limpos, fáceis de usar, compreender e manusear... Sempre se pode apertar a tecla de deletar. (BAUMAN, 2003)

Através do processo de virtualização, cria-se um “novo-mundo”, um mundo *on-line*, que não mais precisa da conexão tempo-espaço do velho mundo *off*. Assim, é possível interagir socialmente fora da simultaneidade de tempo e do compartilhamento do espaço. As interações nessa “América virtual” - Ciberespaço – envolvem, necessariamente, duas ou mais *personas* e são

construídas pelos usuários, sujeitos estabelecidos (ELIAS, 2000). O conceito de *persona* utilizado nesse ponto do trabalho, diferentemente do usado em trechos supracitados em que se adota a concepção de Goffman, significa que a interação não objetiva a validação, verificação *off-line* da efetiva identidade do usuário por trás do interagente representado. Dito de modo mais simples, são identidades construídas pelas pessoas no interior do ciberespaço. O que temos então é a emergência de um novo tipo de sociabilidade, com suas fragmentações e “territorializações” específicas, cada vez mais desconecta do velho mundo, o mundo real. Uma realidade em que os laços de solidariedade social se afrouxam crescentemente em nome de uma afirmação narcisista do culto ao eu, operada através de simulacros de si mesmo. Assim, mais do que uma revolução tecnológica, o ciberespaço e a sociabilidade virtual revelam uma dimensão de revolução antropológica.

6. O Orkut, Redes Sociais e a Transcendência do Eu

O simulacro nunca é o que oculta a verdade - é a verdade que oculta que não existe. O simulacro é verdadeiro.

(BAUDRILLARD, 1981).

Ao longo do processo civilizador (ELIAS, 1994), à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, o indivíduo é confrontado por uma multiplicidade de identidades possíveis. Como dito por Marx, “todas as relações formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo o que é sólido se desmancha no ar...”. Na medida em que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra. Podendo ser chamadas de desalojamento do sistema social essas transformações de tempo e espaço, onde relações sociais extraídas dos contextos locais de interação se reestruturam ao longo de escalas indefinidas de espaço-tempo. No mundo transnacional, dominado pelo hiper-real (BAUDRILLARD, 1981), múltiplas máscaras podem ser assumidas de modo a dar expressão e externalidade à fragmentação identitária do sujeito pós-moderna. Busca-se no virtual a estabilidade e expressividade que a realidade *off* não proporciona. Nesse contexto, o Orkut, reflexo da espetacularização da sociedade e das relações sociais, permite aos seus sujeitos, no sentido etimológico, um espaço de afirmação da multiplicidade, de deslizamento por uma plasticidade inumerável de *personas*, no sentido goffmaniano. Como simulacros de si projetados no ciberespaço, o self estendido é uma consequência do que a pós-modernidade produz nos indivíduos.

O portal de entrada, no caso do Orkut, se dá por intermédio do convite feito por um membro já efetivo; ou seja, a iniciação exige, primeiramente, aceitação e acessibilidade (possuir um computador conectado à rede ou qualquer outra forma de acesso ao ciberespaço) aos meios de transcendência das relações sociais do real para o virtual. Insistindo ainda nesse ponto, muito embora as relações sociais se engendrem e se mantenham sem a necessidade efetiva do contato face-a-face, a transcendência passa obrigatoriamente por esse contato presencial iniciador. Uma vez cadastrado, o sujeito/usuário recebe uma página pessoal chamada de *profile* (perfil), onde expõe para os outros usuários quem ele é usando todas as suas máscaras possíveis; e a

partir do seu perfil, ele pode identificar outros usuários e formar sua rede de amigos, além de participar de comunidades que correspondam ao seu desejo de exposição e representação. No Orkut cada um pode construir-se e reconstruir-se a sua maneira já que a principal via para criação de identidades, ou melhor, para a simulação de identidades é a autodefinição. Podendo, assim, tanto assumir sua identidade real como travestir no seu eu virtual uma identidade não-real, conquanto sempre velada, uma vez que afetaria sua vida no mundo ordinário. Ademais, o indivíduo pode viver experiências de várias identidades e mesmo combinar várias máscaras sociais (GOFFMAN, 1999) tidas no “velho mundo” real como incoerentes e mesmo antípodas.

No Orkut, o indivíduo encontra a oportunidade de expressar seu fragmentado, descentrado e contraditório eu pós-moderno. Mas a construção de uma identidade, aqui entendida como todo tipo de manifestação que o indivíduo se atribui, não se dá tão-somente pela iniciação/aceitação no Orkut. Essa construção é perpassada ainda pela rede de amigos e de comunidades que o indivíduo integra, significando uma constante busca por aceitação e aquisição de capital social (BOURDIEU, 1992). E nessa procura por aceitação ele tenta se enquadrar em grupos virtuais, as chamadas comunidades. Embora concebidas para serem fóruns de discussões sobre afinidades e discordâncias, ou seja, ponto de trocas sociais, muitas comunidades no Orkut servem puramente para congregação de pessoas com preferências afins e para caracterização de um eu desejoso de reconhecimento e visibilidade. Não se afirma aqui que tal processo de simulação de si mesmo seja um ato predominantemente consciente, muitas vezes isso é feito sem que os indivíduos o percebam.

Contudo, a despeito da sociabilidade virtual, os próprios nomes de sites do mesmo gênero do Orkut indicam que fazer amigos é bem menos importante do que gerar uma base de fãs virtuais, um altar *on-line* erguido para si mesmo. No mundo dito objetivo, fazer amigos, se relacionar, pede equilíbrio, aceitação de normas e regras, bem como a administração de conflitos. Mas no Orkut trata-se de atrair a atenção e ver a existência das *personas*, enquanto identidades construídas no ciberespaço, confirmada pelos outros. Quem está fora se torna um estranho, um ser anti-social porque não incluído nesse seletivo grupo de “*orkuteiros*” – já que somente entra quem recebe um convite de alguém. O estranho, então vítima do homem de areia freudiano, tem seus olhos roubados, ficando desalojado desse mundo de transubstanciação desmaterializadora de identidades e relações sociais; se tornando um indivíduo sem tribo, sem visibilidade nem prestígio e, logo, vítima do efeito oposto: a desvalorização sélfica. O outsider fica então limitado ao próprio corpo e se vê desprovido da deificação virtual. Fazer parte do Orkut representa ser um não-excluído da sociedade pós-moderna e se parecer mais importante a outros olhos; significa tentar emergir da lógica massificadora da multidão ao transcender o mundo sensível em direção ao supra-sensível ciberespaço.

Segundo Granovetter (1973), as redes sociais permitem troca de afeto e informações entre as pessoas, na medida em que seus elementos estão sempre em ação, de tal modo, a característica básica de uma rede reside no fluxo, na interação entre os indivíduos, conectados por laços sociais. Estes laços podem tanto ser do tipo forte, denso, mas de pequena amplitude, baseado no contato direto – o que Berger (1998) chamou de contatos primários – ou do tipo fraco, mais

amplo, conquanto de pequena densidade, construída através de intermediários – contatos secundários (BERGER, 1998). Dentro dessa tipificação, o Orkut se deixa vestir predominantemente por essa rotulação de rede social com laços fracos. Mas para Granovetter, os laços fracos são muito mais importantes para a manutenção da rede do que os laços fortes, pois aqueles colocam em interconexão vários grupos sociais. Sem os contatos secundários, vários grupos sociais existiriam como clusters[7], ou seja, seriam ilhas isoladas e não uma rede.

Contudo, mesmo como uma poderosa interconexão de laços fracos na rede, já que unem numa imensa teia vários grupos de amigos, de amigo de amigos, comunidade e comunidades relacionadas etc., a pouca interação existente no Orkut o torna mais uma rede potencial do que efetiva; de modo que existe entre os indivíduos usuários um imenso vácuo de humanidade, no sentido sociológico do termo. Um universo supra-sensível integrado e composto por uma multidão de homens-massa, uma unidade construída sobre o esfacelamento. Muito embora o fato de haver um fluxo reduzido e limitado de trocas, já que os sujeitos não precisam despende tempo e nem envolvimento – pois é possível adicionar à lista de amigos sujeitos estabelecidos (ELIAS, 2000), que nem se conhece e com o qual não se pretende ter nem manter contato, e comunidades que jamais voltar-se-á a acessar – não significa a ruptura dos laços. Eles continuam existindo, mesmo enquanto possibilidade.

Numa rede em que todos buscam essa narcísica auto-afirmação, há a possibilidade de haver algum seguidor? Aqui entram tanto o paradigma do dom (MAUSS, 1988) como o da reificação do homem. Adicionar alguém na lista de amigos significa estar presente na lista do outro, qualificar o outro como sexy, confiável ou legal[8] costuma exigir que o qualificado retribua a qualificação recebida; e se tornar fã[9] de alguém costuma fazer do fã um idolatrado pelo seu “ídolo”. Contudo, em meio a essa obrigação de dar, receber e retribuir há o fato de que os laços são construídos e tão logo abandonados. Constrói-se uma ponte que permanecerá sem trânsito, porque uma vez ultrapassada será esquecida. Implícita a essa troca efêmera e vazia há o desejo de colecionar laços e ao colecioná-los, ampliar a presença na rede. Pois quanto mais laços, maior a possibilidade de ir e ser visto em todos os pontos. Adicionar e ser “amigo” de alguém abre ao adicionador todos os amigos do adicionado e também, aos amigos dos amigos e assim por diante.

Portanto, como disse Debord (2004), o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens, pelo virtual; ele não é um suplemento do mundo real, é o âmago do irrealismo da sociedade real. A realidade surge no espetáculo e este é real. Temos então um mundo realmente invertido. O que era vivido diretamente tornou-se representação. E esta tem sido dotada de grande capital simbólico e valor existencial. O Orkut, como um simulacro das redes sociais no ciberespaço, pouca interação tem proporcionado aos seus sujeitos estabelecidos. A despeito da grande quantidade de amigos que os indivíduos geralmente possuem, as trocas costumam se restringir a um número bem reduzido desses amigos. Parte de sua fraca interação certamente pode ser atribuída à grande quantidade de informação disponibilizada e produzida; antes mesmo de ossificarem-se, novas e mais relações, vale dizer, mais “amigos”, são buscadas. Mais do que efetivar trocas duradouras e estáveis, é premente a

agregação de fiéis, seguidores dispostos a atender essa demanda de auto-afirmação sélfica do sujeito pós-moderno. O self estendido exige um séquito e oferendas constantes para subsistir.

7. Conclusão

Como dizia Lacan, “uma imagem sempre bloqueia a verdade”. A imagem de si acaba aparecendo como o dispositivo privilegiado de alienação de si. Para Debord, o Espetáculo se define como uma relação social entre pessoas, mediada por imagens, onde os meios de comunicação e informação fornecem padrões imaginários de identificação e conduta. Socializar torna-se então se colocar como imagem, como virtual. E é tão grande a quantidade de informações que se recebe diariamente, a realidade está tão midiaticizada que cada vez mais se espetaculariza um real que não mais se distingue do virtual. Transsubstanciados em personagens virtuais numa Matrix e não mais encarnados corpos numa sociedade. Mas, o self cartesiano foi eliminado ou apenas estamos do outro lado da face desse mesmo “Eu”? Somos ainda corpos ou nos tornamos almas, seres que só gozam de existência plena quando imersos na imaterialidade do ciberespaço? “Eu” matéria/corpo ou “Eu” não-matéria/alma? Pelo que vimos a alma não nega o corpo, o self estendido não nega o self objetivo porque oriundo deste. Se o verbo se fez carne e habitou entre nós, o homem faz o caminho inverso e passa da carne ao verbo.

Na esteira do desenvolvimento capitalista, essa sociedade espetaculoísta acarretou em uma degradação do ser para o ter e deste, para o parecer, do qual o ter efetivo deve extrair seu prestígio imediato e sua função última. O espetáculo dominou os homens quando a economia já os tinha dominado por completo. O mundo pós-moderno é habitado por homens alienados por imagens, por simulacros. Quanto mais o indivíduo contempla e é contemplado, menos ele vive, e quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes das necessidades cada vez menos necessárias, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. O que temos é um homem disciplinado ou, como dizia Foucault, de corpo dócil (1996), que se habituou a não viver acontecimentos. O virtualismo de sua jaula dourada, mesmo bela ainda uma jaula, lhe basta. Quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da pós-modernidade, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual. A era da simulação e suas conseqüências sobre o coisificado homem remete a uma passagem de Bourdieu:

O que é próprio a toda correlação de força é dissimular-se enquanto tal e não assumir toda a sua força senão porque se dissimula enquanto tal (BOURDIEU, 2004)

Percebemos nisto a basilar característica do hiper-real (BAUDRILLARD, 1981), ou seja, a Precessão dos Simulacros. O ciberespaço e sua realidade virtual adquiriram dimensões de realidade dominantes e inescapáveis, reduzindo o homem a um periférico que apenas se torna pleno socialmente quando conectado à rede. 🌀

NOTAS

* Alunos do 8º período de graduação em Ciências Sociais na Universidade de Brasília (UnB). O artigo foi resultante das atividades de pesquisa desenvolvidas ao longo do ano de 2006 no Programa de Educação Tutorial em Ciência Política (PETPOL), pela Universidade de Brasília, cujo tema era pós-modernidade.

[1] Em 199, John de Mol, um executivo da TV holandesa, sócio da empresa Endemol, teve a idéia de criar um Reality Show onde pessoas comuns seriam selecionadas para conviverem juntas dentro de uma mesma casa, vigiadas por câmeras vinte e quatro horas por dia. O nome do programa foi inspirado no livro de Orwell: Big Brother.

[2] O Orkut é uma rede social filiada ao Google, concebida em 24 de janeiro de 2004 com o objetivo de ajudar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos. Seu nome se origina do projetista chefe, Orkut Büyükkökten, engenheiro turco do Google. Os usuários cadastrados no Orkut registram um perfil que contém desde informações básicas de acesso (obrigatórias) como informações secundárias (opcionais). Cada usuário no Orkut tem um perfil próprio que é dividido em três partes: a) Social: perfil social ou geral, onde o indivíduo pode falar um pouco de si mesmo e citando gostos e preferências; b) Profissional: seleção da atividade profissional com informações sobre seu grau de instrução e carreira; c) Pessoal: apresenta o perfil do indivíduo, características pessoais, de forma a facilitar as relações interpessoais.

[3] Cyberpunk é um subgênero da ficção científica, conhecida por seu enfoque de alta tecnologia e baixo nível de vida, que toma seu nome da combinação de cibernética e punk. Mescla ciência avançada junto com algum grau de desintegração e mudança radical na ordem social.

[4] Pixel (aglutinação de Picture e Element; sendo *pix* a abreviação em inglês para Picture) é o menor elemento num dispositivo de exibição de imagem. Ou seja, um pixel é o menor ponto que forma uma imagem digital.

[5] A linguagem binária é um sistema de numeração posicional em que todas as quantidades se representam utilizando como base o número dois, com o que dispõe das cifras: 0 e 1.

[6] O Youtube é um site na internet que permite que seus usuários carreguem, assistam e compartilhem vídeos em formato digital. Foi criado em fevereiro de 2005 por três pioneiros do PayPal (um sítio da internet ligado ao gerenciamento de doações). Hospeda uma grande variedade de filmes, vídeo-clipes e materiais caseiros.

[7] Em termos de redes sociais, os clusters são considerados grupos sociais coesos. Eles são unidos a outros grupos através de laços individuais de seus membros.

[8] Trata-se dos três tipos de “notas” que um usuário do Orkut pode receber de outros usuários.

[9] Um usuário do Orkut pode se tornar fã de outro usuário e mesmo ter seu séquito de fãs.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: Relógio D’agua, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petropolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2004.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa: o Sistema Totêmico na Austrália**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. **Os estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

GRANOVETTER, Mark. **The Strenght of Weak Ties**. [S.l.: s.n], 1973.

- GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: o Declínio do Individualismo nas Sociedades de Massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- MALDONADO, Tomás. **Lo Real y lo Virtual**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1994.
- MAUSS, Marcel. **Ensaio Sobre a Dádiva**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- ROSENDAHL, Zeny. **Espaço e Religião: Uma Abordagem Geográfica**. Rio de Janeiro: Ed.Uerj, 2002.
- SEARLE, John. **Intencionalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- STERLING, Bruce. **The Hacker Crackdown: Law and Disorder on the Electronic Frontier**. New York: Bantam Books, 1992.
- WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

ENTREVISTA COM MARIA LAURA VIVEIROS DE CASTRO CAVALCANTI

Novembro de 2008

Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1976), mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1982), doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993) e pós-doutorado pela Columbia University (2000). Atualmente é Professor Associado I da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Membro de corpo editorial do Religião & Sociedade, Revisor de periódico da Mana (Rio de Janeiro), Revisor de periódico da Cadernos de Antropologia e Imagem, Revisor de periódico da Habitus e Revisor de periódico do Religião & Sociedade. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Teoria Antropológica. Atuando principalmente nos seguintes temas: Carnaval, cidade, Ritual.

REVISTA HABITUS: Você possui graduação em História. O que a motivou a fazer o mestrado em Antropologia?

Maria Laura Cavalcanti: Nos cursos de História, tomei contato com uma bibliográfica antropológica. Em especial, em um curso de História Antiga e em outro de História Medieval, ministrados pelo Ricardo Benzaquen, que já tinha sido monitor da minha turma. Nos cursos de História Antiga, lembro-me dos três volumes, da Ed. Francisco Alves, “História: novas abordagens, novos objetos e novos problemas”, com um grupo de historiadores muito bons, uma turma que conhece Mauss e Lévi-Strauss, fazia análise de mito, e eu achei aquilo muito interessante. Ao mesmo tempo, no de História Medieval, estudamos a inquisição no Brasil e em Portugal. Lemos *A Feiticeira* de Jules Michelet, e lemos *A inquisição e os cristãos novos em Portugal* de Antônio José Saraiva. Eram livros que lidavam com assuntos muito antropológicos, teorias de desvio e acusação, crença em bruxaria. Eu fiz a graduação entre os anos de 1973 e 1976, no final dos “anos de chumbo”, não tinha movimento estudantil, que só recomeçou em 1977. Então, em 1973, era o final do Médici, estava entrando o Geisel, a abertura não tinha nem começado direito, era muito pesado. A gente tinha policiais em sala de aula, todo mundo morria de medo porque tinha as pessoas que tinham sido torturadas. Experiências muito próximas, muito violentas. Eu entrei para Desenho Industrial, o meu primeiro semestre foi em Desenho Industrial, e lá eu gostei muito de Filosofia e História, e aí eu mudei pra História. Eu vinha de formação católica. Tinha um tio que era padre, que foi reitor da PUC, e ele falou para minha mãe: “Não deixa ela ir pra História porque lá um antro de gente de esquerda. Está muito perigoso isso e ela vai correr perigo.” Na época, tinha as organizações de esquerda que eram clandestinas. Boa parte dos alunos, pelo menos os meus amigos, eram marxistas, era modo de produção o tempo todo, se existia modo de produção asiático, se você podia entender a história do Brasil colonial como modo de produção feudal. Tive excelentes professores, entre eles Francisco Falcon, Ilmar Rholoff de Matos, Artur César Ferreira Reis. Mas, na História dessa época, o marxismo era um forte paradigma teórico-conceitual. A gente lia Louis Althusser, lia Gramsci, fazia grupo de estudos, lia O Capital, essas coisas todas. Mas havia coisas novas chegando, o Michel Foucault, que na época deu uma palestra na PUC, *A verdade e as formas jurídicas*. Li muito o Foucault, *História da Loucura, A palavra e as coisas*. Em 1976, eu me casei com um colega, Ovídio de Abreu Filho. O Ovídio e o Ricardo Benzaquen tinham ido fazer o mestrado em antropologia social no Museu Nacional, e eram pessoas com quem eu tinha muita afinidade intelectual. E aí o Museu apareceu como uma opção. Eu cheguei lá e me apaixonei pela antropologia.

REVISTA HABITUS: Você esteve à frente da Coordenadoria de Estudos e Pesquisa do Instituto Nacional do Folclore por 10 anos, entre os anos de 1984 a 1994. Esse trabalho, junto a uma instituição que não é de ensino teve algum tipo de influência na sua trajetória acadêmica?

Maria Laura Cavalcanti: Teve uma influência enorme. Foi uma experiência de vida das mais importantes, que continua até hoje. A passagem por lá trouxe o interesse pela cultura popular. No mestrado eu me apaixonei pela discussão de religião, a leitura do Evans-Pritchard, em especial. Eu tinha formação católica também, e foi muito interessante pensar essas coisas de outra maneira. Eu fiz a dissertação de mestrado com o Espiritismo Kardecista, que resultou no livro *O*

mundo invisível. Escolhi uma coisa que era “o outro” dos católicos, na minha infância, no colégio católico, aquilo era coisa do demônio, copo que mexe, etc... Até hoje eu gosto muito da área de religião. Queria fazer o doutorado com isso, cheguei a entrar depois no Museu Nacional com um projeto de doutorado sobre umbanda, com uma pesquisa em Quissamã (RJ). Tinha me apaixonado pelo Bastide, Édson Carneiro, Nina Rodrigues, fiz uns artigos sobre o assunto. Mas logo depois da defesa da dissertação, estava acontecendo uma renovação no então Instituto Nacional do Folclore. A diretora de então, Lélia Coelho Frota estava chamando um grupo de antropólogos pra trabalhar lá. Eu cheguei lá em agosto de 1983, com uma bolsa do CNPq sobre umbanda. Fui contratada em janeiro de 1984, já estavam lá o Ricardo Lima, a Elizabeth Travassos, a Ana Heye. Logo que entrei, fui coordenar o Prêmio Silvio Romero, as edições estavam atrasadas e conseguimos atualizar. Lélia me pediu para fazer uma pesquisa sobre o carnaval, na União da Ilha do Governador, bem... nunca mais larguei o carnaval! Sempre gostei muito de pesquisa e comecei a batalhar muito lá dentro pela importância do espaço da pesquisa naquela instituição. Para entender e propor políticas públicas naquela área, precisava ter um conhecimento efetivo dos processos populares. Conseguimos criar uma Coordenadoria de pesquisa. Então foi legal essa luta pela importância do lugar da pesquisa numa instituição de atuação. Uma luta, porque numa instituição desse tipo, você tem que responder a coisas que estão chegando todos os dias e a pesquisa tem outro ritmo. Mas um espaço muito vital. Em 1987, começou também o projeto dos estudos de folclore no Brasil, que depois o Luiz Rodolfo da Paixão Vilhena continuou com a tese de doutorado dele. Foi uma experiência riquíssima em muitos aspectos: humano, intelectual, profissional.

REVISTA HABITUS: No mestrado você foi orientada por Anthony Seeger e no doutorado por Rubem César Fernandes. Qual foi a importância e influência dos seus orientadores na sua trajetória acadêmica?

Maria Laura Cavalcanti: São pessoas muito queridas, que me acolheram, influenciaram e me orientaram. Mas as influências são muitas, próximas e distantes, as mais próximas foram vividas no mestrado, porque no doutorado eu já trabalhava no Instituto Nacional do Folclore. Fiz o doutorado em condições difíceis. Foi muito bom por causa do trabalho do carnaval, mas foi tudo muito sofrido. Tanto que eu tranquei o doutorado durante dois anos porque eu não conseguia tempo para o estudo, tinha muita responsabilidade na instituição trabalhando oito horas por dia, tinha filhas pequenas, enfim, muito difícil. Quando eu entrei no doutorado, meu orientador era o Peter Fry e o projeto era sobre umbanda. Precisei trancar, quando eu reabri é que surgiu carnaval, Peter já não estava mais no Museu Nacional e Rubem César deu toda força. Mas foi no mestrado que estudei de verdade, pois eu me dedicava só aquilo, aquele estudo que transforma. A influência intelectual é também e fortemente bibliográfica. No mestrado tive muito contato Gilberto Velho e Roberto DaMatta, me sinto muito próxima aos dois intelectualmente.

REVISTA HABITUS: Durante o mestrado você pesquisou sobre o espiritismo kardecista e no doutorado abordou o desfile das escolas de samba. Como se deu essa mudança de um objeto de pesquisa no campo do religioso/sagrado, para outro na esfera do profano? Embora sejam campos diferentes, pode-se dizer que eles se aproximam em algum ponto?

Maria Laura Cavalcanti: Parecem coisas muito diferentes, e é claro que a bibliografia específica é diversa e as pesquisas de campo trazem questões muito diversas. Mas, do ponto de vista dos problemas conceituais, têm uma grande continuidade. São os problemas da vida simbólica, tanto num caso como no outro. A discussão teórica de que eu gosto está muito presente nas duas. Um é espírito e o outro, carne, do invisível ao bem visível, é curioso, não é? Um é mais cosmologia e sistema ritual e o outro é mais processo ritual, troca agonística, mas são discussões complementares, muito afins.

REVISTA HABITUS: Complementando um pouco a outra pergunta, essa é sobre a sua tese de doutorado, cujo título é: *Onde a cidade se encontra: o desfile das Escolas de Samba do Rio de Janeiro*, que foi defendida em 1993. Como começou e se desenvolver a pesquisa sobre o Carnaval?

Maria Laura Cavalcanti: A tese virou o meu livro, Carnaval carioca, tal e qual. Quando eu entrei lá no Folclore, uma das coisas que me pediram para fazer foi uma pesquisa no barracão da União da Ilha do Governador. Em fevereiro de 1984, fiquei uns 15 dias dentro do barracão da

União da Ilha, e me apaixonei. Desde essa experiência, alimentei o sonho, porque vi a riqueza da coisa, de poder um dia acompanhar um ciclo inteiro de confecção do carnaval. Em 1985, fizemos no Instituto do Folclore, uma Sala do Artista Popular sobre o carnaval. E a carnavalesca Maria Augusta Rodrigues – até o Nilton Santos, meu ex-aluno, fez recentemente a tese sobre ela, que era muito próxima pois sua mãe havia trabalhado na instituição – me levou pra conhecer os carnavalescos o Paulino e o Braga que estavam trabalhando na Tradição. Em 1986, conseguimos uma parceria do Senac para fazer um vídeo com eles (“Os bastidores do carnaval”) que tinham ido para a Mocidade. Em 1988, a Heloísa Buarque de Hollanda fez um projeto grande sobre a comemoração do centenário da Abolição e, nesse contexto, eu fiz um trabalho sobre a temática racial no carnaval carioca. Por coincidência, me convidaram para ser jurada de enredo no mesmo ano. Aí o negócio começou a ficar mais sério. Em 1989, me chamaram pra julgar a decoração na cidade. Eu conheci a Lília Rabelo, então mulher do Renato Lage, que era um carnavalesco, nesse comitê de decoração. Enquanto isso, com o doutorado ainda trancado, a minha pesquisa sobre umbanda em Quissamã ficava mais remota: com filhas pequenas e trabalhando oito horas? Fiquei com o carnaval e reabri o doutorado. Isso já era 1990, com o Collor que foi um trauma horroroso, que só quem viveu aquilo sabe o horror que foi aquilo. O Instituto Nacional do Folclore sobreviveu, mas ficou um ano parado por conta da intervenção na área da cultura. Em 1991 e 1992, a gente não podia trabalhar, tudo se reformulando e nem dinheiro tinha. Resolvi aproveitar e fazer a tese de doutorado para valer. O Rubem César deu toda força e o pessoal do Folclore apoiou também e eu tive uma sorte enorme porque eu pude trabalhar junto com um fotógrafo, o Décio Daniel, um ano inteiro. A pesquisa serviu também para fazer exposição, sala do artista, obter acervo para o museu. Também por conta do carnaval, eu conheci a Gláucia Villas Boas e a Filipina Chinelli. Em 1987, teve um seminário aqui no IFCS chamado “Carnaval, criação e análise” para o qual elas me convidaram. Foi a primeira vez que eu pisei no IFCS. Nesse seminário estava também a Maria Isaura Pereira de Queiroz. Iniciei uma colaboração com a Gláucia e a Filipina, que tinham um Núcleo de Estudos, parte de um Laboratório de Iniciação Científica. No final de 1992, quando abriu uma vaga para antropologia brasileira, a Filipina falou comigo, mas só que eu precisava ter o título de doutora e eu não tinha ainda. O pessoal do Folclore me liberou dois meses, janeiro e fevereiro, e eu escrevi a minha tese em dois meses! Defendi no começo de abril, me inscrevi no concurso que, por conta de uma greve, só aconteceu afinal em agosto.

REVISTA HABITUS: Que autores são mais influentes na sua trajetória acadêmica?

Maria Laura Cavalcanti: Tem que escolher? Bem, dentro da antropologia, eu adoro *Formas Elementares da Vida Religiosa*, um livro fundador. Durkheim, Mauss e Lévi-Strauss são fontes permanentes de inspiração. A turma clássica é muito boa – Victor Turner é um autor instigante, complexo, eclético, e muito interessante. Evans-Pritchard é imbatível em sua elegância e beleza de raciocínio. Gregory Bateson é agudo e fascinante. Um clássico mais contemporâneo é Marshal Sahlins, seu *Cultura e Razão Prática* é sensacional. No Brasil, tem Roberto DaMatta, Gilberto Velho, Oracy Nogueira. São muitas influências mesmo fora da antropologia, na literatura, na crítica da cultura, na psicanálise, na lingüística, na história também.

REVISTA HABITUS: Nos seus livros: *O mundo invisível: Cosmologia, Sistema Ritual e Noção de Pessoa no Espiritismo*; *Carnaval Carioca: dos bastidores ao desfile* e *O Rito e o Tempo: ensaios sobre o Carnaval*, um dos conceitos mais trabalhados é o conceito de ritual. Fale sobre esse conceito e sua importância nas pesquisas desenvolvidas por você. Além deste, que outros conceitos são relevantes para a sua produção bibliográfica?

Maria Laura Cavalcanti: Ritual é um guarda-chuva conceitual, o problema de fundo é a visão antropológica de cultura – a idéia da vida simbólica como absolutamente constitutiva do humano e da vida social. Então para mim essa é que é a visão principal, sabe, aí pode ser o conceito que for, trabalho, gênero, família, parentesco, rito, mito. Parece uma idéia simples, mas a ficha cai várias vezes até você realmente operar com ela, na pesquisa e no ensino. É uma visão que muda nossa compreensão do humano. Essa visão do humano pode ser encontrada certamente em muitos lugares. Os ritos festivos com que trabalho são um desses lugares. Quando você trabalha com ritual, você trabalha com o homem de uma forma muito inteira, como Mauss fala muito bem, o problema dos rituais é um problema da multiplicidade de planos de sentido. É um campo conceitual e etnográfico muito rico, é central para as discussões teóricas de antropologia. Ao mesmo tempo, o campo etnográfico é muito rico para o universo das culturas populares.

REVISTA HABITUS: O Fundo Oracy Nogueira, que reúne documentos e pesquisas de Oracy Nogueira (1917-1996), está em sua posse e disponível para consulta em uma sala anexa à sua no IFCS/UFRJ. Comente um pouco sobre seu interesse de pesquisa pela história da Antropologia no Brasil e sobre o Fundo.

Maria Laura Cavalcanti: Quando eu estava estudando para o concurso para o IFCS, um dos temas era relações raciais e eu li “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”. Achei o texto magnífico e me perguntei de onde vinha aquilo e quem era aquele autor que tinha dito aquelas coisas em 1954. Eu estava muito cansada do esforço da tese e do concurso e pensei: “vou fazer uma pesquisa bem calma só de livro, vou pesquisar quem é esse sujeito”. Bem acabou virando uma pesquisa de campo tão mobilizadora quanto as outras. A pesquisa está em andamento até hoje. Oracy Nogueira faleceu em 1996 e eu, que tinha já um artigo sobre ele (Oracy Nogueira: o estudo do estigma e do preconceito racial) acabei recebendo toda a sua biblioteca e sua documentação aqui no IFCS. Seus livros foram encaminhados a nossa biblioteca e sua documentação, que já vinha sendo trabalhada, veio a constituir em 2007, graças a um apoio da Faperj, o Fundo Oracy Nogueira, que agora é aberto a consulta pública.

REVISTA HABITUS: O seu mestrado foi realizado entre 1978 e 1982, e o doutorado entre 1986 e 1993; resultando em 11 anos de pós-graduação. Atualmente a pós-graduação (mestrado e doutorado) tem duração média de 6 anos. Como você avalia essa mudança no tempo de formação na pós-graduação?

Maria Laura Cavalcanti: Eu fiz 4 anos de mestrado sim, e isso foi muito importante, tive a felicidade de poder durante um ano inteiro escrever a minha dissertação e a minha pesquisa foi publicada. Eu vinha de outra área e poder estudar muito foi fundamental. Agora o meu doutorado foi primeiro um ano de curso, aí eu tranquei, depois foram mais dois anos e meio. Acabei fazendo em menos tempo, por conta da história do concurso que já contei. Então acho o prazo é sempre muito relativo, às vezes em circunstâncias muito adversas você consegue fazer um trabalho importante, às vezes em circunstâncias favoráveis você não consegue, sabe, são tantas variáveis. Agora, na antropologia o problema do prazo no mestrado é não prejudicar a formação de uma perspectiva etnográfica. E a perspectiva etnográfica é uma coisa delicada, precisa de um tempo de amadurecimento, mas mesmo isso o tempo não é necessariamente físico. Eu tenho tido experiência de que em pouco tempo as pessoas fazem trabalhos muito legais, com dois anos de mestrado, tem várias dissertações etnográficas com pesquisas de campo que envolvem coisas datadas em que os alunos se saíram muito bem. Então é possível, é uma questão de dedicação, de trabalho, de investimento, que envolve certamente a possibilidade de lidar com as regras de uma forma razoável que permita manter esse valor que a etnografia tem para a formação antropológica.

REVISTA HABITUS: Uma de suas linhas de pesquisa é sobre cultura popular brasileira e folclore. Como você vê a recente política de patrimonialização da cultura imaterial brasileira?

Maria Laura Cavalcanti: É muito bom porque significa recursos e apoio, não só para os grupos de produtores de cultura popular em si, como para os antropólogos também, como recurso e oportunidade de pesquisa. É um conceito abrangente de cultura e isso é bom. Mas, como tudo, para onde vão os recursos vão os problemas também. Então a gente tem que acompanhar. Na cultura popular há muitas vezes as redes de clientelismo e patronagem política, tem que ter lucidez para não virar demagogia. Ao mesmo tempo, também, tem que ter muito cuidado para não reificar processos culturais, patrimonializando todos os planos de um processo cultural. É certamente um instrumento político importante mas um processo social que se afirma como “identidade” instaura um novo plano de sentido que modifica o que acontecia antes. O problema, como sempre, é o da reificação da cultura, aquele “é assim que é!” Essas políticas de cultura têm uma fundamentação antropológica muito boa. Mas na hora que uma política pública entra no mundo real, é muito diferente o que se queria com ela – o que é controlável - e o efeito que ela produz sobre o mundo - que não é controlável. É muito bom, mas precisamos aceitar também os desafios de lidar com as complicações sempre novas das coisas. E aí acho que a antropologia, a universidade, a geração de vocês vai ter muito o que fazer. É um novo campo de trabalho para antropologia e é um instrumento de construção de uma sociedade numa direção democrática.

REVISTA HABITUS: No seu site (www.lauracavalcanti.com.br) você publica artigos de seus alunos de Iniciação Científica. Que importância você vê na Iniciação para a formação de pesquisadores e como você analisa o espaço para a produção acadêmica na graduação?

Maria Laura Cavalcanti: Eu gosto muito do trabalho da iniciação. Algumas experiências são mais bem sucedidas do que outras, por uma série de razões. Uma das coisas que me motivou a fazer a página foi dar visibilidade a esse trabalho com os alunos. A Jornada e a Jornadinha têm uma dimensão diferente. A Iniciação é um espaço completamente diferente da sala de aula, é outro papo, outra maneira de pensar, essa cabeça da pesquisa. Como ler uma coisa com olhar de pesquisa, que é um olhar questionador, é um olhar de abertura. Dá uma trabalhadeira desgraçada, às vezes a gente fica até com raiva, “Ah, esses alunos”, sobretudo quando não dá muito certo, mas faz parte e quando dá certo é muito bom ver o crescimento do aluno. Tem um retorno afetivo, intelectual, de formação de vocês que é muito bom. No nosso caso, é um trabalho integrado com a Pós, e a associação de ensino e pesquisa na graduação é muito boa para a universidade. E vocês fizeram essa revista, uma iniciativa ótima, pois é também um lugar para canalizar o trabalho da Iniciação.

REVISTA HABITUS: Como você analisa a situação atual do fomento de pesquisas científicas na área de Ciências Sociais?

Maria Laura Cavalcanti: O país tem um sistema muito bom de apoio à pesquisa e ao pesquisador, com a capes, CNPq, faperj. É um apoio fundamental. São recursos públicos e é importante prestar conta, e a gente acaba sendo avaliado o tempo todo, é chato, mas é importante, porque é muito dinheiro investido. Quando resolvi fazer a minha página rede, essa foi outra das razões que me motivou, tudo que fiz, fiz com apoio de recursos públicos e é bom facilitar o acesso a essa produção. Agora, a pressão das avaliações às vezes tendem a burocratizar muito e às vezes a gente perde de vista a qualidade da coisa. Tem coisas que precisam de um outro tipo de tempo. Essa é a parte mais difícil da vida do pesquisador para mim. Então é essa tensão, que é a tensão do prazo, de como você lida com regras e ao mesmo tempo não deixa a regra te engolir, não deixa a regra fazer da sua existência uma chatice sem fim. Como preservar dentro da vida universitária o melhor lugar dela que é poder pensar livremente, poder pesquisar a fundo, poder realmente formar gente. É uma luta para manter viva a dimensão lúdica das coisas do trabalho, poder ser séria e poder fazer o que gosto.

REVISTA HABITUS: Na UnB existe um curso de graduação em Antropologia. Você acha que existe uma especificidade da Antropologia em relação às outras áreas das Ciências Sociais a ponto de existir um curso de graduação somente em Antropologia? Qual é a sua opinião?

Maria Laura Cavalcanti: Eu não sei exatamente como é na UnB. Agora, além de um arranjo do conhecimento é um arranjo institucional, e todo arranjo institucional é contextual. A história da institucionalização da antropologia no Brasil se fez junto com a sociologia e com a ciência política. Mas a antropologia tem conversas importantíssimas com outras áreas que, entretanto, por conta do modo como a institucionalização se deu no Brasil, são mais distantes política e institucionalmente dela. E, com certeza, não é porque um campo de conhecimento é política e institucionalmente mais distante, que intelectualmente a conversa é menos relevante, mas é uma conversa mais difícil de ser efetivada no cotidiano universitário. Agora, quanto a um curso na graduação no IFCS só em Antropologia, mas teríamos que pensar com calma o modelo para amadurecer a conversa. Eu fiz graduação em História e entrei direto na antropologia. Tenho muito mais afinidade com as discussões de história do que com as discussões de ciência política. Sou professora em um curso em que essas coisas estão juntas, mas eu mesma não tive essa formação de vocês, que devem saber mais de ciência política do que eu. É outro mundo, mas também é legal isso das coisas não serem todas encaixadinhas, as coisas vão se movimentando.

REVISTA HABITUS: Como você vê a necessidade de titulação cada vez maior na área de Ciências Sociais para a entrada no mercado de trabalho?

Maria Laura Cavalcanti: É claro que em nosso meio o título é importante, mas ele não diz tudo sobre a pessoa, nem sobre a qualidade de formação da pessoa e nem sobre a qualidade da tese da pessoa, tem teses e teses, teses muito mais bem sucedidas do que outras. Tem pessoas

que tem uma relação mais burocrática com a própria necessidade da titulação e tem pessoas que são também mais talentosas ou mais vocacionadas e que conseguem fazer uma coisa mais completa em relação à formação. E até mesmo tem gente que não consegue uma coisa mesmo em um doutorado e vai conseguir depois, a formação continua. Nós professores ficamos dentro do mundo universitário, que é apenas um aspecto do mercado de trabalho. Na área das ciências sociais, um bom mestrado, um bom doutorado, certamente vai ajudar a pessoa no mercado de trabalho mais amplo. Mas acho que tem sempre que ter espaço para o mérito pessoal, o talento e o notório saber independentemente do título.

REVISTA HABITUS: Qual a sua percepção sobre a situação da Universidade Pública no Brasil hoje?

Maria Laura Cavalcanti: No caso da UFRJ, é uma estrutura enorme, com muita coisa que funciona muito bem, em nível de excelência mesmo e muita coisa que nem tanto. A universidade é um mundo muito heterogêneo dentro de si mesmo. Precisa começar distinguindo as coisas. Tem, obviamente, a dimensão propriamente política, há importantes sindicatos atuando, ser reitor é um cargo também político. Mas basicamente, acho que com a montanha de dinheiro público que nos sustenta, há condições de melhorar e atualizar muita coisa, buscando o fundamental: formar cada vez mais e melhor as pessoas. O professor de graduação é ainda pouco valorizado academicamente. No IFCS, conseguimos essa coisa fantástica que é ter a pós-graduação e a graduação funcionando bem. É muito trabalho, mas tem valido a pena. Num plano mais político, acho que a idéia de ser tudo absolutamente gratuito para o estudante não é necessariamente boa. Pessoas com maior poder aquisitivo poderiam contribuir financeiramente, alguns serviços talvez pudessem ser pagos. Não é nenhuma desgraça pagar por alguma coisa, sabe? Ainda vigora dentro da universidade pública uma visão de que o deus estado proverá tudo. Se um aluno pagasse um real, cinco reais, sei lá, pra trancar uma matrícula, seria bom. Ia pensar mais no que faz. Fico horrorizada com turmas que começam com 70 pessoas e são freqüentadas de fato por 30, 35, sabe, acho um escândalo. O aluno não tem a menor noção da quantidade de dinheiro público investida nele. É claro que quem não puder, não pode mesmo, tem gente que está ralando para estar aqui, gente que realmente não pode pagar, sabe. Sou a favor do ensino público, não necessariamente gratuito. Mas acho que isso é politicamente bem incorreto, não é? Seria muito bom termos uma coisa mais criteriosa. A universidade não ia deixar de ser pública por causa disso.

REVISTA HABITUS: Como você analisa a grade curricular no Curso de Ciências Sociais do IFCS/UFRJ?

Maria Laura Cavalcanti: Talvez tenha curso demais e estudo de menos. A sala de aula é fundamental para a transmissão de conhecimento, mas poderíamos ter também outros tipos de atividades. Talvez haja disciplinas excessivas fora das Ciências Sociais. Tem um lado bom que é a idéia da universidade, de adquirir conhecimento em mais áreas do que só aquela que foi escolhida para a formação. Uma saída seria radicalizar, como o modelo norte-americano em que se tem uma área de formação predominante (*Major*) e outra secundária (*Minor*). Nos dois primeiros anos são estudos gerais, dentro do conjunto de disciplinas de uma grande área escolhida, e só nos dois últimos então a pessoa decide a área em que vai concentrar seus estudos, a predominante e a secundária. Acho também que poderíamos em nosso curso ter uma formação mais específica em Antropologia. A Antropologia é uma disciplina importante no mundo contemporâneo e avançou muito. Precisaríamos para acompanhar isso ter disciplinas em Lingüística, Literatura, Psicologia, Antropologia Física, Arqueologia, coisas que não temos. Mas a qualidade das disciplinas que nosso departamento oferece é excelente.

Entrevista realizada por: Bárbara de Souza Fontes e Luciana de Araujo Aguiar.