

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais

Fernanda Feijó

Ciências Sociais e ensino médio: formação para a
vida civil e cultura política democrática



Araraquara, março de 2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais

Fernanda Feijó

Ciências Sociais e ensino médio: formação para a vida civil e cultura política democrática

Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, sob a orientação do Prof^o Dr^o Milton Lahuerta, como requisito para a obtenção do título de doutora em Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Cultura, Democracia e Pensamento Social

Bolsa: CAPES

Araraquara, março de 2017

Feijó, Fernanda

Ciências Sociais e ensino médio: formação para a
vida civil e cultura política democrática / Fernanda
Feijó – 2017

168 f.

Tese (Doutorado em Ciências Sociais) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Milton Lahuerta

1. Ensino de Sociologia. 2. Cultura Política. 3.
Educação Política. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Fernanda Feijó

Ciências Sociais e ensino médio: formação para a vida civil e cultura política democrática

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Cultura, Democracia e Pensamento Social

Orientador: Prof. Dr. Milton Lahuerta

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 10/03/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr Milton Lahuerta
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Carla Gandini Giani Martell
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Eva Aparecida da Silva
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Alessandra Santos Nascimento

Membro Titular: Profa. Dra. Carlota Boto
Universidade de São Paulo - USP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos amores maiores da
minha vida: José Carlos,
Roseny e Cláudia.

Resumo

A presente pesquisa busca pensar a relação entre a formação de uma cultura política democrática e a educação formal, refletindo qual seria o papel do ensino das ciências sociais nesse contexto. Nossa hipótese pressupõe que um tipo de instrução que estimule a educação política poderia criar caminhos para o desenvolvimento de maior qualidade na democracia participativa, podendo a Sociologia, enquanto disciplina do currículo escolar, contribuir grandemente para essa perspectiva de educação. Tal trabalho pretende apontar essa perspectiva educacional a partir da constatação de que vivemos sob uma cultura política de caráter autoritário, que não favorece o funcionamento de uma democracia plena, pensada em seus aspectos políticos e sociais. Tal cenário foi identificado a partir da conjunção de uma perspectiva histórica de autoritarismos na qual os direitos sociais foram construídos com pouca participação popular, dentro de contextos nos quais a lógica de mercado sempre assume importância maior dentro da nação. Nesse sentido, faz-se relevante refletir acerca de uma educação voltada ao aperfeiçoamento da democracia, à qualificação do debate político e à coletividade, buscando enfrentar o individualismo e a apatia política. Nesse trabalho buscamos, portanto, estabelecer a necessária relação entre uma proposta de educação de qualidade na qual a Sociologia seja disciplina proeminente e a formação de uma cultura política voltada ao aperfeiçoamento da democracia.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Ensino Médio, Cultura Política, Educação Política.

Abstract

This research aims to consider the relation between the formation of a democratic civic culture and formal education, reflecting on the role teaching social sciences has in this context. Our hypothesis assumes that a type of education that stimulates political education could create ways to develop higher quality participatory democracy, and Sociology, as a discipline of the school curriculum, may contribute greatly to this perspective of education. This work intends to point out this educational perspective based on the fact that we live under a political culture of authoritarian character, which does not favor the functioning of a full democracy, as it is considered in its political and social aspects. Such a scenario was identified from the conjunction of a historical perspective of authoritarianism in which social rights were constructed with little popular participation, within contexts in which market logic always assumes greater importance within the nation. In this sense, it is relevant to reflect on an education aimed at perfecting democracy, at the qualification of the political debate and the collective, seeking to combat individualism and political apathy. In this work, we seek to establish the necessary relationship between a proposal of quality education in which Sociology is a prominent discipline and the formation of a civic culture aimed at perfecting democracy.

Key-words: Sociology of Teaching, High School, Civic Culture, Political Education

Índice

Introdução	9
Capítulo 1 –Modernidade radicalizada e capitalismo contemporâneo.	12
1.1 – O avanço do Capitalismo nas últimas décadas do século XX e início do XXI...	12
1.2 – Caracterização da Modernidade Tardia/ Radicalizada/Líquida	24
1.3– Consequências dessa “nova” configuração da modernidade	36
Capítulo 2 - Cultura Política	42
2.1 – Democracia e Cultura Política.....	42
2.2 - Brasil: particularidades da periferia.	54
2.3 – Os problemas da Cultura Política no Brasil.....	61
2.4 – Cultura Política e Educação para a democracia	72
Capítulo 3 – A importância e os desafios do Ensino de Sociologia	79
3.1 – O papel das Ciências Sociais como forma de conhecimento.....	80
3.2 – O ensino das Ciências Sociais na educação básica (através da disciplina Sociologia): limites e possibilidades	90
3.3 – Ensino das Ciências Sociais para a formação democrática	107
Capítulo 4 – A Educação Política e o Projeto Parlamento Jovem	115
4.1 – A educação política voltada para a democracia.....	115
4.2 – A experiência do Parlamento Jovem em Araraquara.....	122
4.2.1 - A primeira edição do Parlamento Jovem de Araraquara – SP	123
4.2.2 – As edições seguintes – 2015	128
4.2.3 - A pesquisa sobre o comportamento político dos jovens.	131
4.3 – A colaboração de iniciativas como as do Parlamento Jovem para o ensino das Ciências Sociais: desafios e perspectivas.	135
4.3.1 – Outras experiências de Parlamento Jovem.....	135
4.3.2 – Sobre a relação entre Parlamento Jovem e Ensino de Sociologia	142
Considerações finais.....	146
Referências Bibliográficas	151
Documentos Oficiais	158
ANEXOS.....	159
Anexo A - Questionário – Projeto Parlamento Jovem 2014 – Ensino Fundamental	160
Anexo B – Questionário – Projeto Parlamento Jovem 2015 – Ensino Fundamental.....	161
Anexo C - Questionário – Projeto Parlamento Jovem 2015 – Ensino Médio	162
Anexo D – Textos utilizados na Pré-Vivência das edições de 2015	163
Anexo E – Texto elaborado pelos Vereadores Suplentes – Ensino Fundamental.....	167

Anexo F - Texto elaborado pelos Vereadores Suplentes – Ensino Médio.....168

Introdução

O presente trabalho não é fruto apenas do trabalho intelectual realizado atrás dos muros da universidade. Ele também reflete um conjunto de experiências de práticas docente, que acompanharam o exercício intelectual ao longo dos anos dedicados a essa pesquisa. Durante esse trajeto, tive a grata oportunidade de lecionar para a graduação em Ciências Sociais – mais especificamente nas disciplinas de licenciatura -, onde pude observar de perto o processo de formação de professores de Sociologia; também ingressei na rede pública de ensino como docente de ensino médio e tive uma experiência de educação não-formal junto ao Projeto Parlamento Jovem. Todas essas atividades foram fundamentais, juntamente com a pesquisa teórica, para a elaboração do trabalho que se segue.

Desse modo, para a construção dessa tese foi impossível dissociar teoria e prática. Certamente busquei desenvolver o distanciamento necessário do objeto, visando o rigor teórico e metodológico que uma pesquisa científica deve ter, tarefa que espero ter cumprido a contento. Porém, dentro da perspectiva de uma sociologia engajada, como propõe Burawoy (2005) não pude evitar que transparecesse no texto, em alguns momentos, o engajamento em termos de pensar minha prática cotidiana, pois de fato, ela está justamente ligada à ideia de realizar um trabalho voltado à construção de um ambiente de tolerância e construção de valores democráticos junto aos alunos do ensino médio.

O que move esse trabalho, portanto, é a preocupação com uma educação de qualidade e o interesse pelo ensino de sociologia; com base na prática docente tanto no ensino formal como no informal. Além disso, a constatação ao longo do estudo do doutorado de que a cultura política é fator relevante da análise do funcionamento da sociedade democrática, e que em suas problemáticas podemos encontrar causas da fragilidades da democracia. Dessa relação nasceu a perspectiva de contribuir para o fortalecimento do regime democrático através da qualificação da cultura política por meio da educação dos jovens, visando começar desde cedo a inculcar nos estudantes valores cívicos e de valorização da coletividade e da democracia.

Os dois primeiros capítulos da tese tratam de um debate mais teórico acerca da modernidade e da questão da cultura política, delimitando as escolhas metodológicas do trabalho. Enquanto os dois últimos estão mais voltados para a análise do ensino de

sociologia e do Projeto Parlamento Jovem, estes vistos como experiências importantes para se pensar a construção de valores cívicos e uma cultura política democrática.

Desse modo, o primeiro capítulo inicia-se com a realização de uma análise acerca do atual estágio da modernidade e de sua relação com o capitalismo contemporâneo. Num primeiro momento, a discussão é centrada numa Análise mais histórica dos condicionantes do capitalismo na virada do século XX para o XXI que levaram à nova configuração da Modernidade visando compreender os condicionantes econômicos dessa transição da “velha” para a “nova” modernidade, a partir da constatação da crise do capitalismo na década de 1970 como impulsionadora do neoliberalismo, sistema que dará a tônica ao funcionamento do capitalismo dali em diante. Em seguida, passamos o foco para a caracterização da Modernidade Tardia/ Radicalizada/Líquida, conceito multifacetado e complexo que buscamos compreender a partir de um arcabouço teórico que envolve diversas nuances como a questão da individualização, da ambivalência, do risco, da insegurança e da fluidez da modernidade. Fechamos o primeiro capítulo relacionando esses dois aspectos da modernidade, visando demonstrar quais as consequências dessa hipermodernidade conjugada com as questões colocadas pelo capitalismo neoliberal para as questões coletivas, as relações políticas e com a democracia e como tais relações são configuradas nas regiões de capitalismo periférico, caso do Brasil.

O segundo capítulo trata das questões relativas ao estudo da cultura política, buscando fazer uma revisão do significado desse conceito como importante ferramenta de qualificação da democracia. Para tanto, iniciamos o capítulo realizando uma análise da necessária relação entre cultura política e democracia, levantando o debate acerca da necessidade de se pensar a qualidade democrática para além do funcionamento das instituições, levando-se em consideração também as questões relativas ao sistema sociocultural que influencia as instancias de decisão e participação dos indivíduos. Dando prosseguimento, focamos no caso do Brasil, relatando como se deu a construção da nossa cultura política antidemocrática e quais efeitos e consequências tal herança traz até os dias atuais para o funcionamento do nosso sistema democrático. Fechamos o capítulo, refletindo sobre a necessidade de uma formação qualificada dos indivíduos em termos de uma educação política que possa fazer com que recuperemos a civilidade necessária para a valorização do nosso sistema democrático.

O terceiro capítulo, como já aventado, tem um caráter mais empírico, voltado para a investigação dos desafios que permeiam o Ensino de Sociologia no nível médio de

escolarização, pensando a educação voltada ao exercício da cidadania. Para tanto, iniciamos o capítulo debatendo o papel das Ciências Sociais como forma de conhecimento, pensando-as tanto enquanto disciplina escolar como também um *locus* privilegiado de produção científica acerca do social, com potencial de estranhar e desnaturalizar a realidade. Em seguida, o foco é direcionado para compreender qual o lugar conquistado pela disciplina no currículo escolar brasileiro, discutindo-se as dificuldades e resistências enfrentadas pela Sociologia, bem como as conquistas conseguidas desde a sua institucionalização como disciplina obrigatória em 2008. Por fim, aproximamos o ensino de sociologia da formação democrática e cidadão, buscando relacionar elementos que a qualifiquem como uma ferramenta de educação política que possa colaborar com a valorização da coletividade e do cultivo de valores de tolerância e respeito.

Por fim temos o quarto e último capítulo, no qual buscamos identificar como poderia se dar a colaboração da educação política para esse processo de formação democrática dos jovens, e em que medida o ensino das ciências sociais pode se beneficiar de experiências exitosas, como o caso do Parlamento Jovem de Araraquara. Iniciamos a discussão, identificando o que seria a educação política voltada à valorização da democracia, da tolerância e do respeito. Em seguida, faço um relato acerca do Projeto Parlamento Jovem de Araraquara, realizado entre os anos de 2014 e 2015, do qual participei enquanto pesquisadora do Laboratório de Política e Governo da UNESP. Nesse ponto, faço a ressalva de que ao falar do referido projeto, estou falando a partir da minha perspectiva enquanto pesquisadora integrante do projeto. Ou seja, todas as minhas impressões durante todas as etapas de todas as edições estarão fortemente presentes, uma vez que, nesse caso não tenha sido possível um distanciamento metodológico estrito. Finalizamos o capítulo, e também o trabalho, identificando de que forma pode se dar a colaboração de iniciativas como essas para o ensino das Ciências Sociais na educação básica em termos de desafios e perspectivas da educação política em sala de aula.

Capítulo 1 –Modernidade radicalizada e capitalismo contemporâneo.

As transformações ocorridas no sistema de acumulação de capital nas últimas décadas, que afetaram o mundo ocidental de forma substancial e alteraram profundamente as dinâmicas das políticas sociais, apresentam um cenário permeado por profundas mudanças estruturais no sistema de produção capitalista, marcado pela globalização que afeta não só a economia pelo incentivo à internacionalização dos mercados, como também a cultura, a política e a organização da sociedade dos países inseridos nesse complexo processo.

Nesse contexto, desenvolvem-se análises acerca desse novo estágio da modernidade, com a qual se identifica a atual fase do capitalismo, que atende por várias denominações, tais como, tardia, radicalizada, líquida, dentre outras. Essa etapa aponta para uma conjuntura na qual se destaca a incerteza, a ambivalência, o individualismo, bem como o desenvolvimento de formas complexas de socialização.

Por conta disso, consideramos relevante realizar uma análise do capitalismo contemporâneo/modernidade tardia através de uma dupla caracterização. Compreendemos que tal “conjuntura” apresenta dois grandes conjuntos ou duas amplitudes distintas mas que, na nossa análise, são de suma relevância para compreender o fenômeno do capitalismo contemporâneo. Tal instabilidade traz dois grandes conjuntos de investigação, segundo Villa (2001). Aqui tentaremos trabalhar cada um deles.

1 – A primeira traz um corte mais sociológico considerando a validade de algumas categorias como o Estado Nacional e o Capitalismo e crise dos papéis sociais tradicionais, dando ênfase nos aspectos econômicos.

2 – Depois, destacaremos a índole mais filosófica da modernidade, com base nos debates sobre o estado da reflexividade e a identidade do sujeito através de uma interpretação mais subjetiva e culturalista da modernidade.

Por fim, buscaremos realizar uma análise das consequências da complexidade dos fenômenos apresentados nos dois recortes, com um destaque para o caso do capitalismo periférico.

1.1 – O avanço do Capitalismo nas últimas décadas do século XX e início do XXI

Nesse primeiro momento, focaremos na análise mais histórica dos condicionantes do capitalismo na virada do século XX para o século XXI que levaram à nova configuração da Modernidade. Compreender historicamente essa transição da “velha” para a “nova” modernidade e sua necessária relação com o capitalismo faz-se relevante, tendo em vista que não podemos desassociar os fenômenos econômicos, dos políticos, sociais e culturais. Os dois fenômenos – avanço do capitalismo e advento da modernidade radicalizada estão intimamente ligados, fazem parte de um mesmo processo complexo e multifacetado.

Desse modo, analisaremos o avanço do capitalismo na transição do século XX para o XXI, ressaltando o momento do avanço neoliberal a partir do qual se consegue apreender com mais força as transformações que configuram os novos contornos ou formas que ganha a modernidade.

Podemos observar os primeiros contornos dessa transformação a partir do declínio da Era de Ouro¹ (momento de ascensão tanto da economia capitalista em âmbito mundial, quanto dos sistemas de proteção social), em meados da década de 1970, quando uma nova crise estrutural anuncia-se para o capitalismo mundial. “Após quase três décadas de sucesso, o Estado de Bem-Estar Social passou a enfrentar limites consideráveis e obstáculos crescentes à sua continuidade no centro do capitalismo mundial.” (POCHMAN, 2004, p. 6)

De acordo com Singer (1998) um dos grandes êxitos desse período de grande desenvolvimento do capitalismo, após a Segunda Guerra, foi a quase estabilidade estrutural do sistema, no qual as recessões foram débeis e curtas. Após a Grande Depressão e do desencantamento com o liberalismo, os anos dourados do capitalismo estruturaram-se nas intervenções estatais nas economias de forma ativa ao mesmo tempo em que investiam na área social; momento em que o Estado foi desenvolvimentista, voltado ao bem estar social com base na economia keynesiana e na teoria estruturalista do desenvolvimento. Um período, segundo Bresser-Pereira (2014, p. 88), “(...) de crescimento acelerado, grande estabilidade financeira e moderada redução das desigualdades econômicas nos países ricos (...)”.

A década de 1950, portanto, emergiu das guerras mundiais com uma ideia renovada de progresso, pensada em termos de desenvolvimento econômico e socialdemocracia, voltando-se a uma concepção de modernidade que se pretendia

¹ Sobre a Era de Ouro do Capitalismo, ver Hobsbawn, 1995.

emancipadora (BRESSER-PEREIRA, 2014). Porém, tal otimismo teve pouca duração, uma vez que houve uma desilusão da ideia revolucionária da emancipação com os desdobramentos da Revolução de 1968. Tais movimentos cívicos políticos eram como revoluções sem sê-los formalmente, tendo em vista que não eram violentos e não previam a tomada de poder. “Como observamos anteriormente, após a adoção da democracia política, mudanças supra-estruturais profundas podiam ser alcançadas sem a necessidade de desalojar do governo seus ocupantes eventuais.” (SINGER, 1998, p. 12)

Formas mais democráticas de reivindicação se desenvolviam dentro da democracia, através da mobilização da opinião pública para conquistar as mudanças através de medidas políticas e/adoção de novos valores e condutas por parte da sociedade. Porém, como nos informa Singer (1998), a principal vitória do movimento estudantil-operário de maio de 1968 na França, foi no campo da cultura, uma vez que seu principal objetivo era protestar contra o autoritarismo das instituições da sociedade civil.

Surgiu, no fim dos 1960, sobretudo na Europa e na América Latina, uma aliança operária-estudantil, que conferiu aos movimentos reivindicatórios dos assalariados um certo toque de rebeldia. A radicalização traduziu-se em maiores conquistas salariais, que contribuíram para a grande crise inflacionária dos anos 70. (SINGER, 1998, p. 12)

Durante a Década de 1970 uma crise do dólar desencadeou o colapso que viria a seguir no sistema capitalista, sendo esse o primeiro passo para a perda de hegemonia norte-americana sobre o mundo capitalista, dando lugar à hegemonia trilateral: EUA, Japão e Europa. Segundo Hobsbawn (1995) os vinte anos que se seguiriam ao ano de 1973 seriam de um mundo que perdeu referências e caiu em um cenário de crise e instabilidade.

A solução da crise do dólar marcou o fim dos anos dourados. A partir de 1974, a economia capitalista voltou a apresentar ponderáveis oscilações conjunturais, com recessões profundas e longas. O ritmo de crescimento foi caindo de década em década e as taxas de desemprego, que eram negligenciáveis na maioria dos países adiantados, voltaram a se tornar altas e cada vez mais altas, a ponto de atingir, nos 90, níveis semelhantes aos dos 30. (SINGER, 1998, p. 13)

O ritmo de crescimento e produção vinham caindo nos anos 1970, com a falência do modelo taylorista-fordista e a necessidade de flexibilizar e dinamizar a produtividade. Ao mesmo tempo, a pressão das greves atingia seu auge, o repasse dos custos aumentados da força de trabalho aos preços acabou por gerar uma escalada de inflação. A crise

inflacionário ainda foi agravada pela crise do petróleo, quando a OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) aumentou violentamente o preço do produto.

Mas, ao contrário do que se pensou na época, os efeitos da crise do petróleo foram inteiramente transitórios. Sua importância está em ter reforçado a grande reviravolta ideológica, que passou a desafiar o capitalismo dirigido. Referimo-nos, obviamente, ao renascimento do liberalismo sob a forma da vaga “neoliberal (SINGER, 1998, P. 14)

Na década de 30 a desfuncionalidade do liberalismo para gerir o capitalismo acabou com sua credibilidade; à época chegou-se a acreditar que seria seu fim. Em contrapartida, na década de 1970, foi o keynesianismo que entrou em crise, em decorrência da estagflação resultante de uma forte política de proteção social e aos direitos dos trabalhadores. A produção em massa e padronizada não encontrava mais a demanda necessária para ser absorvida e, conforme nos explica Singer (1998, p. 14)“(…) a diminuição da demanda efetiva reduzia o nível de atividade e de emprego, mas os preços e os salários continuavam a subir.” Os trabalhadores não abriam mão de seus reajustes salariais, ainda mais com o aumento dos preços em decorrência do processo inflacionário, uma vez que estavam acostumados com o conforto de altos salários e pleno emprego garantidos pelas políticas do Estado de Bem Estar Social. O relacionamento entre a direção das empresas e as lideranças dos sindicatos era estreito, os diretores atendiam as reivindicações dos trabalhadores na expectativa de não arrumar problemas dentro das fábricas. Além disso, era fácil repassar o ônus do aumento com os gastos salariais aos consumidores finais. (SINGER, 1998).

Porém, com o tempo, ficou claro para os governos e os empresários que as pressões inflacionárias eram decorrentes dos conflitos distributivos e tal problema só poderia ser eliminado de modo a favorecer o sistema capitalista se o pleno emprego fosse substituído pela sadia competição do mercado de trabalho, representado pela reconstituição de um exército industrial de reserva. Assim seria possível controlar melhor o salário e evitar os conflitos distributivos que geravam a inflação. (SINGER, 1998)

Apesar da aparente semelhança, tal cenário apresentava-se distinto daquele que havia durante o período, também de crise, no Entre Guerras, uma vez que

(…) a economia global não desabou, mesmo momentaneamente, embora a Era de Ouro acabasse em 1973-5 como alguma coisa bem semelhante a uma depressão cíclica bastante clássica que reduziu a produção industrial nas ‘economias de mercado’ desenvolvidas(…). (HOBSBAWM, 1995, p. 395).

O crescimento econômico nos países centrais do capitalismo permaneceu e, ainda que em um ritmo menor que o do período anterior, tais nações continuaram fomentando o comércio internacional e ao final do século XX muitas delas se achavam mais ricas e produtivas.

Com a perda de dinamismo das economias desenvolvidas, a queda nas taxas de lucro e a estagflação propiciaram a oportunidade para a ascensão do neoliberalismo e o ataque ao Estado protetor social. Singer (1998) define a ascensão neoliberal como uma reação ao dirigismo do estado, que era pressionado pelas massas. Inicia-se, assim, na segunda metade da década de 1970, o processo de avanço do neoliberalismo, que consolida-se na década de 1980 e acabara por ser a inspiração de uma contra-revolução institucional nos anos 90, para acabar com o protecionismo estatal.

Ela [a contra-revolução institucional] corresponde a uma necessidade objetiva da classe capitalista, que se sentia tolhida e ameaçada pelo dirigismo econômico, imposto por governos nos quais o movimento operário tinha tanta influência quanto o grande capital. O desconforto (para dizer o menos) dos capitalistas não era gratuito. Ele foi produzido por uma grande e difusa ofensiva de lutas de massa, entre os anos 60 e 70, em parte capitaneada pelo que chamamos anteriormente de aliança operária-estudantil. (SINGER, 1998, p. 15)

A crise fez-se sentir, efetivamente, nos países periféricos da África, Ásia Ocidental e América Latina, com queda no desenvolvimento do PIB per capita e o empobrecimento das populações durante a década de 1980. Embora a economia mundial ainda crescesse, alguns problemas estruturais estavam retornando, como a alta da inflação e o desemprego. “Os problemas que tinham dominado a crítica ao capitalismo antes da guerra, e que a Era de Ouro em grande parte eliminara durante uma geração – ‘pobreza, desemprego em massa, miséria, instabilidade’ –, reapareceram depois de 1973.” (HOBSBAWM, 1995, p.396).

Novas formas econômicas despontavam, mais desreguladas, novas tecnologias começavam a avançar, a partir dos anos 1970. A saída encontrada pelos países desenvolvidos (representados, principalmente, pelos líderes políticos dos Estados Unidos e Inglaterra, durante a década de 1980) para superar a crise deflagrada na década de 1970, foi adotar o neoliberalismo marcado fortemente pela internacionalização/globalização dos mercados, bem como a liberdade dos mesmo através da diminuição da intervenção do Estado, que deveria apenas manter as condições para que as relações econômicas pudessem ocorrer livremente. Nesse sentido, o dinamismo que ocorre dentro do neoliberalismo está sempre ligado às questões financeiras, a partir de um processo de

financeirização e internacionalização da economia que se inicia na década de 1980. A especulação se tornou mecanismo por excelência de acumulação de capital, transformando a base da acumulação em um montante de riqueza fictícia. Para possibilitar esse processo, desencadeou-se a expansão das tecnologias de informação, que possuem privilégios no neoliberalismo por possibilitarem à especulação e maximizarem os contatos no mercado em curto prazo. (HARVEY, 2008)

Com a queda do comunismo real, o ideal neoliberal torna-se hegemônico durante a década de 1990, de modo que independentemente do partido político no poder, pouco havia de divergência entre as políticas econômicas, tanto nos países ricos quanto nos pobres. O neoliberalismo vence quando governos de caráter socialista e social-democratas começaram a utilizar o neoliberalismo como única saída para resolver o impasse da estagflação.

Em termos culturais, o neoliberalismo foi uma contra-ofensiva do pensamento conservador. Politicamente, apresentava um programa que prometia estabilizar preços e recuperar taxas de lucro que haviam sido comprimidas pelas pressões salariais e tributárias.

À primeira vista, parecia um programa inaceitável às maiorias eleitorais. Contudo, estas estavam insatisfeitas e impacientes com os sucessivos fracassos de governos que pretendiam estabilizar os preços sem abrir mão permanentemente do pleno emprego e sem tocar nos direitos adquiridos dos trabalhadores. (SINGER, 1998, p. 15)

O desemprego é o objeto estrutural e necessário para que o projeto neoliberal funcione. É uma medida considerada por Singer (1998) como antioperária, porém foi uma forma de resolver a crise inflacionária, ainda que o desemprego tenha se tornado um fenômeno massivo e com duração cada vez maior. “Os sindicatos perderam prerrogativas e as garantias legais de estabilidade no emprego foram enfraquecidas, quando não revogadas. Em poucos anos, o movimento operário sofreu derrotas decisivas nos principais países desenvolvidos.” (SINGER, 1998, p. 15) Ainda segundo Singer (1998), a saída encontrada pelos ideólogos do neoliberalismo para a crise inflacionária e de estagflação foi a estabilização dos preços. Porém recorreram a tal artifício, convencendo a opinião pública de que estabilidade e pleno emprego seriam incompatíveis.

Mas foi além. Como a estabilização – neoliberal ou keynesiana – reduz o crescimento da economia, os neoliberais precisaram encontrar um culpado pelas sucessivas recessões. Este passou a ser o movimento sindical (o “poder sindical”) e o Estado de bem-estar social. São teses perfeitamente convincentes para capitalistas e executivos de multinacionais. (SINGER, 1998, p. 15)

Como a estabilização reduz o crescimento da economia, é mais fácil jogar a culpa pelo desequilíbrio no movimento operário, por querer melhores salários e condições de trabalho. O preço foi salvo, o salário e o pleno emprego foram sacrificados. Era preciso escolher: ter economia funcionando ou o pleno emprego.

A Ideia implícita na ideologia neoliberal é a da eficiência intrínseca ao mercado, ou seja, independentemente do Estado ou dos administradores financeiros, o mercado consegue se manter. O Estado seria apenas mais uma instituição que responde ao mercado, como se esse tivesse dado origem à organização social e como se as primeiras relações estivessem baseadas numa troca mercadológica. (BRESSER-PEREIRA, 2009).

Com seus modelos matemáticos de crescimento e com seus modelos macroeconômicos também matemáticos baseados nas expectativas racionais, a teoria econômica neoclássica voltava a “demonstrar matematicamente” o caráter autorregulado dos mercados – uma autorregulação que seria apenas prejudicada por algumas falhas de mercado contornáveis. (BRESSER-PEREIRA, 2009, p. 17)

Um Estado neoliberal deve favorecer os direitos individuais e à propriedade, bem como garantir as instituições de mercado de livre funcionamento e o livre comércio. A liberdade de negócios e corporações, portanto, constituem-se como bem fundamental dentro dessa ideologia e, uma vez que o mercado funciona bem, seu efeito multiplicador garantiria a prosperidade de todos. Nesse sentido, segundo Harvey (2008), os princípios fundamentais de um sistema neoliberal são a livre competição, o princípio da privatização e a liberdade individual. Sobre esse último aspecto, cabe ressaltar que o indivíduo passa ser responsável por si mesmo, ou seja, manter a liberdade pessoal inclui um afastamento do Estado nas garantias sociais e o indivíduo mesmo é quem deve buscar, através de suas ações, o seu bem estar (educação, saúde, previdência). O neoliberalismo, portanto, segundo o autor (HARVEY, 2008),

é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (HARVEY, 2008, p. 12)

Tais teorias e, conseqüentemente, o neoliberalismo tornaram-se dominantes desde o início dos anos de 1980, conforme relata Bresser-Pereira (2009), momento no qual a política passou a ser identificada com a corrupção e o Estado a ser visto como algo a ser superado enquanto um obstáculo.

A teoria econômica neoclássica, com o modelo do equilíbrio geral, a macroeconomia das expectativas racionais e os modelos de crescimento transformaram-se em metaideologia, em justificação central da afirmação fundamental do neoliberalismo – a afirmação dos mercados autorregulados. (BRESSER-PEREIRA, 2009, p. 20)

A desqualificação da política casa, portanto, com o ideário neoliberal. A existência de uma política ineficiente, que gera um Estado ineficiente, acaba por ser a justificativa perfeita para que se dê a liberdade aos mercados. Já que o Estado – por má gestão – não dá conta da regulação econômica, o mercado se regula sozinho. A negação da política gera a busca pelos interesses pessoais, enquanto o resto é deixado para ser resolvido pela autorregulação do mercado. Essas teorias, ao pensarem somente a questão dos interesses pessoais e negarem a política como espaço de mediação social de conflitos, acabam por legitimar a busca incessante pelo próprio interesse, que se transformaria em interesse geral, através da autorregulação do mercado. Ou seja, deixaram de fora a questão do fortalecimento da cultura política e da coletividade enquanto importantes espaços de discussão e decisão política.

Para os neoliberais, o Estado deve ser “mínimo”, fraco e desregulador. Deve auxiliar no processo de desregulação dos mercados. O neoliberalismo, tal como se encontra atualmente, opõe Estado e mercado e ao fazê-lo pôde enfraquecer o Estado que durante os anos de ouro do Capitalismo havia se transformado em democrático social. Bresser-Pereira (2009) alerta para o caráter negativo de se aumentar o poder do mercado à custa do enfraquecimento do Estado. Os teóricos do neoliberalismo argumentam que a ideia, a princípio não era enfraquecer o Estado, apenas tirá-lo da esfera produtiva, mas ao fazer isso, tira-se do Estado seu papel fundamental de regulador das relações sociais e econômicas, afinal é dele o papel social enquanto instituição, de planejar e regular as ações dos membros da sociedade através das leis e políticas públicas. Ainda seguindo o raciocínio de Bresser-Pereira (2009), a teoria econômica neoclássica, na qual se embasa o neoliberalismo seria uma ciência dedutiva, a demonstração perfeita (ou ideal) de como os mercados são ou tendem a ser autorregulados e, portanto, o Estado seria algo desnecessário embora não se prove na prática.

Na prática, em linhas gerais, um Estado distintivamente neoliberal se mantém do lado do mercado em caso de conflitos, priorizando o mercado financeiro em suas políticas. Porém, Harvey (2008), ao costurar sua crítica ao sistema neoliberal, nos atenta para o fato de que o Estado e suas instituições não se tornam irrelevantes, apenas reconfigurando suas práticas no que tange ao "equilíbrio entre coerção e consentimento,

entre os poderes do capital e os movimentos populares, e entre o poder executivo e o poder judiciário de um lado, e os poderes da democracia representativa de outro”. (HARVEY, 2008, p. 89). O Estado liberal, em tese, deveria ter um papel secundário na economia, porém espera-se que ele seja ativo na criação de climas de negócio favoráveis e se mantenha competitivo na política global.

Segundo ainda o autor (HARVEY, 2008), o Estado produz legislações e estruturas regulatórias que prezam pelas corporações, ao invés dos cidadãos, e com frequência assume riscos das empresas que, isentas de responsabilidades, ficam apenas com os lucros. Além disso, não hesita em utilizar de repressão contra a coletividade no intuito de defender o poder corporativo. Uma vez que é necessário resguardar a liberdade do mercado, “(...) o Estado neoliberal é necessariamente hostil a toda forma de solidariedade social que imponha restrições à acumulação de capital”. (HARVEY, 2008, p. 85). Desse modo, Harvey (2008) aponta a necessidade da disciplinarização (ou mesmo a destruição) de sindicatos independentes e outros movimentos sociais, justificando-se tais imperativos em nome da liberdade individual do trabalhador. Como consequência, há uma queda na proteção social e aumento da exploração do trabalhador gerando formas precárias de trabalho. Ao mesmo tempo, o Estado deixa a cargo dos indivíduos a responsabilidade por sua proteção social, residindo aí uma das faces perversas do neoliberalismo: como o trabalhador pode dar conta de seu próprio bem-estar se submetido a condições de precariedade?

Dessa forma, além de cientificamente estarem errados, porque os valores morais e republicanos são também poderosos motivadores do comportamento humano, estavam afirmando a desnecessidade da educação cívica, estavam colocando em segundo plano os valores morais e cívicos do cidadão que – sabemos bem – não impedem a transgressão, mas, quando compartilhados por uma sociedade, fortalecem as instituições que foram estabelecidas de acordo com esses valores e se constituem em patrimônio inestimável dessa mesma sociedade. (BRESSER-PEREIRA, 2009, p. 21)

A ideia neoliberal, primordialmente, é relativa a reduzir o tamanho e a intervenção do Estado na economia, revogando o domínio – até bem relativo – que a produção pública tinha sobre o modo capitalista de produção. Nesse sentido, os governos que passaram a adotar as medidas neoliberais se renderam ao argumento de que era preciso reduzir o tamanho do Estado “transferindo ao mercado de seguros o programa de seguridade social de responsabilidade pública.” (SINGER, 1998, p. 16) Desse modo, uma marca característica desse projeto é a mercadificação e privatização de ativos até então públicos,

possibilitando abrir à acumulação de capital campos até então considerados fora do cálculo de lucratividade como serviços de utilidade pública e sociais.

Dentro do sistema neoliberal ressalta-se a competição como prioridade máxima, mas na realidade o que se vê é a consolidação cada vez maior de monopólios e poder oligopolista nas mãos de poucas corporações multinacionais, pois as relações de poder são assimétricas, uma vez que não há possibilidades para todos. Aqueles mais bem informados (que possuem, por questões de privilégio econômico ou não, mais acesso) e mais fortes, têm mais vantagens e mobilizam-se sempre para ampliá-las em detrimento dos que possuem menos recursos.

Uma vez que as proteções sociais são substituídas por um sistema de responsabilidade pessoal, cria-se uma responsabilização que culpabiliza o indivíduo caso se encontre em uma posição desfavorável economicamente. Se, por exemplo, as condições dos mais pobres pioraram, a culpa é dos mesmos, a partir de razões pessoais e culturais associados à incapacidade de aprimoramento do seu capital humano, deduzindo-se que se não progrediram é porque não devem ter estudado ou adquirido ética de trabalho, ou ainda não se submeteram à disciplina e à flexibilização do mercado. Isenta-se a estrutura social de sua responsabilidade sobre a não igualdade de possibilidades e condições de competição, numa arena de disputas na qual aqueles que estão fora do mercado dificilmente conseguem adentrá-lo, a não ser de forma precarizada.

Nesse contexto, a ideia de individualização pode levar a um hiato social e à destruição de formatos de solidariedade ou mesmo da ideia de sociedade, criando uma contradição entre o individualismo e o desejo de uma vida coletiva com sentido. “No nível popular, o ímpeto para as liberdades de mercado e a mercadificação de tudo pode sair bem facilmente de controle e produzir incoerência social.” (HARVEY, 2008, p. 90-91).

O pressuposto neoliberal de perfeito acesso à informação e de igualdade de condições na competição parece ser ou inocentemente utópico ou um escamoteamento deliberado de processos que vão levar à concentração de riqueza e, portanto, à restauração do poder de classe. (HARVEY, 2008, p. 79). O livre funcionamento do mercado tende à concentração de renda e, à medida que os instrumentos de redistribuição são revogados, isso acontece com mais força ainda. O aumento do número de pobres e o distanciamento entre pobres e ricos é nítido nos dados de distribuição de renda dos países neoliberais.

A partir do momento que se supõe que os mercados e suas sinalizações melhor determinam as decisões de alocação de recursos, supõe-se também que tudo pode ser

tratado, a princípio, como mercadoria. Harvey (2008) nos coloca a problemática acerca do pressuposto de propriedade sobre processos e relações sociais, dotando-lhes de preço e negociando-os, demonstrando que o mercado passa a guiar também as relações humanas.

Harvey (2008) identifica, dessa forma, uma disparidade entre as metas declaradas de um estado neoliberal e o que de fato ocorre, demonstrando que o neoliberalismo ancora-se em uma série de contradições. O neoliberalismo, portanto, deturpa o sentido da liberdade, uma vez que o Estado para de intervir no âmbito privado e ao mesmo tempo para de prover serviços sociais passando somente a universalizar a liberdade de mercado, ou seja, a livre iniciativa torna-se a liberdade individual.

Muito do sucesso da neoliberalização é propagado porque restaurou ou criou o poder da classe das elites dirigentes, que ao controlarem a mídia, conseguiram propagar a ideia de que os Estados que fracassaram economicamente o fizeram por não serem competitivos. Com isso, atribuem o fracasso que advém do mercado desregulado ao Estado. Em verdade, os únicos indicadores de sucesso que o neoliberalismo pode reivindicar são a redução e o controle da inflação.

O fato é que a neoliberalização não consegue estimular o crescimento mundial e dar conta das grandes disparidades sociais existentes. Para resolver problemas estruturais como a pobreza extrema e o analfabetismo, é preciso contestar as bases de poder fundamentais dos Estados neoliberais e que ganharam força com os processos de neoliberalização. “Isso significa não só reverter o abandono pelo Estado dos benefícios sociais, mas também enfrentar os poderes avassaladores do capital financeiro”. (HARVEY, 2008, p. 201).

O êxito do neoliberalismo é limitado, pois ainda encontra resistência, uma vez que sempre é preciso negociar dentro das regras da democracia, tendo em vista que a flexibilização das leis trabalhistas e a privatização dos serviços sociais não tem mostrado resultados profícuos. Além disso, o neoliberalismo, enquanto programa econômico, não consegue promover o crescimento econômico.

Na realidade, ele sequer pretende isto. Para os liberais, o crescimento econômico deve ser determinado pelos mercados, sem interferência do Estado. O orçamento público deve ser permanentemente equilibrado, o que permite à autoridade monetária regular a oferta de meios de pagamento e de crédito de modo a preservar a estabilidade dos preços. Esta receita clássica conduz immanentemente a economia à estagnação. (SINGER, 1998, p.16)

Nesse contexto, Bresser-Pereira (2014) chama atenção para o risco econômico que os países neoliberais correm, desde a década de 1980, por conta da desregulação dos mercados. Ele atribui à desregulação neoliberal a multiplicação de crises financeiras, flexibilização do trabalho, desemprego, perda da segurança. Segundo o autor,

a precarização do trabalho foi decorrência da tentativa neoliberal bem-sucedida de diminuir a proteção oferecida pelas leis trabalhistas, cujo custo é incorrido principalmente sobre as empresas, e pela tentativa malsucedida de reduzir o tamanho do Estado do Bem-estar Social. (BRESSER-PEREIRA, 2014, p. 96)

Importante ressaltar, como nos alerta Bresser- Pereira (2014), que a análise do período referente aos anos neoliberais, coincidem com a chamada pós-modernidade², podendo esse ser considerado um período de transição. Concordamos com o autor quando afirma que “modernidade e capitalismo são fenômenos correlatos que se tornaram realidade no bojo da revolução capitalista”. (BRESSER-PERERIRA, 2014, p. 90)

Essa “nova etapa da modernidade” é também uma modernidade neoliberal, porque seu advento coincide com os anos do neoliberalismo e, segundo Bresser-Pereira, não deriva apenas da crescente complexidade das sociedades modernas, mas também da hegemonia ideológica neoliberal.

Modernidade é um ser social, uma totalidade que só tem sentido se pensada em termos dialéticos, como um processo histórico em movimento contraditório, uma vez que ela acaba por negar a si mesma, ou ainda, sua crise é provocada pelos efeitos que ela mesma acaba provocando. Ela foi marcada pela ideologia neoliberal, embora não o seja intrinsecamente.

(...) muitas das características definidoras da ideologia neoliberal, que não são intrínsecas à modernidade em sentido amplo (...) transformaram-se em valores e crenças das sociedades modernas, espelhando o fenômeno histórico reacionário que foi o retrocesso neoliberal. (BRESSER-PEREIRA, 2014, p.89)

Portanto, a Modernidade não é simplesmente e somente a sociedade moderna ou contemporânea, mas também a sociedade neoliberal. Não pode ser apreendida em termos apenas de identificação com o capitalismo, pois é uma realidade mais ampla. Por isso a ideia de Bresser-Pereira (2014) foi adicionar o termo “neoliberal” para denominar esse

² Preferimos, ao longo do trabalho não utilizar o termo “pós-modernidade”, chamando o aludido período de modernidade líquida, ou radicalizada, ou tardia, de acordo com a bibliografia (BAUMAN, 2001; SENNET, 2010; GIDDENS, 1991; BECH, 2010) aqui escolhida para debater o referido tema. A literatura trabalhada baseia-se na ideia geral de que tal momento histórico é uma continuidade da modernidade e não uma outra forma de configuração social/política/econômica/cultural. Portanto, dentro da matriz teórica escolhida, preferimos não utilizar o termo pós-modernidade.

período mais recente, fazendo uma alusão à influência em termos econômicos para a configuração complexa da modernidade. Essa modernidade neoliberal estaria marcada pelo

(...) individualismo e a individualidade, a falta de valores compartilhados e de solidariedade, a culpabilização das vítimas para explicar a pobreza e a exclusão, a reação crescente contra os imigrantes pobres, a insegurança e o risco por toda parte, o caráter líquido e indefinido das relações sociais, o relativismo generalizado combinado com o fundamentalismo do mercado (...) (BRESSER-PERERIRA, 2014, p. 87).

1.2 – Caracterização da Modernidade Tardia/ Radicalizada/Líquida

Nessa seção, analisaremos a segunda perspectiva sob a qual estamos pensando a modernidade. Tal perspectiva baseia-se na reflexividade, ou seja, modernidade como um processo complexificador das relações sociais, sem deixar de relacionar tal aspecto com as questões colocadas na seção anterior, uma vez que acreditamos que o desenvolvimento da modernidade radicalizada/tardia/líquida esteja relacionada com as questões de ordem econômicas advindas do neoliberalismo. Optamos, porém por fazer essa distinção metodológica, visando explorar melhor as características da modernidade e buscando contextualizar a realidade periférica na qual o Brasil se encaixa.

A modernidade contemporânea significa muitas coisas e podemos determinar sua chegada e seu avanço a partir de diferentes marcos. Procuraremos abordar uma gama de conceituações, tentando relacioná-las e contrapô-las na medida em que tentaremos desvendar os principais conceitos e definições ligados a essa época tão complexa na qual estamos vivendo.

Bresser-Pereira (2014) cita Alain Touraine para fazer sua análise, afirmando que o autor francês

desenvolveu uma análise abrangente e dialética da modernidade. Ele a enxerga no plano histórico como um grande processo de racionalização que nasce do Iluminismo, mas que só faz sentido se for compreendido como um processo de subjetivação, do fortalecimento do indivíduo transformado em sujeito. (BRESSER-PERERIRA, 2014, p. 91)

Bresser-Pereira (2014) sinaliza que a maior parte das análises da modernidade partem da ideia de ruptura com a tradição e a religião, e a partir desse rompimento desenvolveu-se a dupla dialética entre o racionalismo e o sujeito e entre o processo capitalista e uma concepção ideal de sociedade moderna. Resultou desse processo de

formação individualizada do sujeito, o que acabou por dar lugar ao individualismo. “Trata-se de um processo de individualização que é também progresso. Mas ao mesmo tempo eles se tornaram individualistas, mais competitivos e mais egoístas, dificultando sua participação solidária em comunidades.” (BRESSER-PEREIRA, 2014, p. 92)

Para Villa (2001), a caracterização da nossa época pode ser resgatada a partir da segunda metade do século XX, no pós-guerra, com o avanço do capitalismo e conseqüente aumento dos riscos, ambigüidades e da reflexividade. A partir de tal marco, segundo o autor, as sociedades passam a desenvolver um alto grau de instabilidade e incerteza das sociedades. O autor advoga que estamos vivendo a experiência do fim da modernidade, passando a uma nova condição ou a uma etapa de transição, ou ainda experimentando algumas das limitações da modernidade, de seus fracassos. Não significa, necessariamente, seu fim absoluto, mas a necessidade de se reconduzi-la de acordo com o que se espera dela enquanto projeto de sociedade.

Bauman (2001) segue uma linha parecida ao tentar compreender o fenômeno da nova modernidade, colocando-a como líquida, em contraponto com a solidez do momento anterior identificado com a transição entre os séculos XIX e XX. Para ele, “a sociedade que entra no século XXI não é menos ‘moderna’ que a que entrou no século XX, o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente.” (BAUMAN, 2001, p. 36)

Percebemos, nesse sentido, uma concordância com relação aos vários teóricos do tema da modernidade de que ela não teria acabado, mas estaria sendo reorganizada. Para Nogueira (2007), a partir dos estudos de Lipovetsky, estaríamos vivendo um período de hipermodernidade.

Nada mais se opõe à modernidade democrática, liberal e individualista, que avançou exponenciando seus próprios fundamentos e se ampliando de modo radical. Se, antes, “tínhamos uma modernidade limitada, agora é chegado o tempo da modernidade consumada”, cortada pelo signo do excesso. (NOGUEIRA, 2007, p. 47)

O que faz dessa forma de modernidade nova e diferente é o colapso gradual e o rápido declínio da antiga ilusão moderna de que haveria um caminho pré-determinado a ser seguido, ou seja, de que poderíamos alcançar uma meta ou finalidade seguindo o progresso técnico pré-determinado.

[o declínio] da crença de que há um fim do caminho em que andamos (...), um Estado de perfeição a ser atingido amanhã, no próximo ano ou no próximo milênio, algum tipo de sociedade boa, de sociedade justa e sem conflitos em todos ou alguns de seus aspectos formulados (...), da ordem perfeita, em que tudo é colocado no lugar certo (...), do completo

domínio sobre o futuro – tão completo que põe fim a toda contingência, disputa, ambivalência e consequências imprevistas das iniciativas humanas. (BAUMAN, 2001, p. 37)

Nesse sentido, as transformações nas últimas quatro décadas levaram as sociedades humanas a ingressarem em uma forma de vida que tem a ver com o passado próximo, mas que se diferencia dele em muitos e importantes aspectos.

(...) como a nova forma não se completou, temos mais dúvidas do que certezas quando tentamos decifrá-la. Além do mais, ela nos assusta e nos desafia, põe em xeque muitas de nossas convicções, de nossos hábitos, de nossos padrões de pensamento, de organização e de ação. (NOGUEIRA, 2012, p. 11)

As características mais marcantes dessa era são a ambivalência e a incerteza, impulsionadas por um esgotamento de formas pré-determinadas de ação e pela falta de controle e de padrões na forma como o mundo passa a se movimentar, sendo sempre acudido por crises e transformações constantes.

Desse modo, não é possível continuar explicando o mundo com as mesmas categorias de antes, se levarmos em consideração que as mudanças são imponentes e alteram, de fato, o modo, as bases e os padrões de como se vive. “Nenhuma teoria pode hoje se apresentar como carregando consigo uma verdade explicativa completa.” (NOGUEIRA, 2012, p. 11).

Nogueira (2012) chama atenção para o fato de que a ideia desse período – que inicia-se sendo chamado de pós-modernidade³ – surge dentro de uma perspectiva muito negativa, como se o processo histórico da modernidade e todas suas grandiosas ideias que possibilitaram o progresso do mundo estivesse condenado. (Nogueira, 2012) Porém, ressalta o autor, é preciso voltar-se para as novas formulações da sociologia contemporânea, uma vez que elas expressam uma nova fase da produção intelectual que busca compreender a vida e as estruturas sociais, de modo a interpretar a forma de vida que se constituiu em face do capitalismo globalizado, informacional e financeirizado "A hipótese da radicalização do moderno poderia ser, assim, vista como um novo ajuste da tese habermasiana do 'projeto incompleto'" (NOGUEIRA, 2007, p. 48). Nesse sentido, os teóricos dessa nova modernidade podem fornecer uma plataforma interessante para se compreender o mundo que se descortina pela frente e mediante o qual o repertório até então produzido das ciências sociais parece, a princípio, insuficiente. Esses autores (*a*

³ Sobre a denominação do período, ver a nota de rodapé número 2.

priori chamados pós- modernos) não acreditam que a modernidade acabou, não colocam a existência de uma pós-modernidade, a não ser para indicar que a modernidade hoje é mais moderna que antigamente. Sugerem, contudo, que se pense, ao invés de pós-modernidade, a hipermodernidade, modernidade radicalizada, segunda modernidade, etc. Importa ressaltar que o estudo dos clássicos continua sendo indispensável. Porém é preciso ter consciência que o mundo deles era mais simples do que o nosso. Eles nos dão métodos, instrumentos, mas não todas as respostas.

Sem Max Weber não é possível entender o que estamos vivendo. Sem Marx, é impossível entender o mundo dominado pelo capitalismo, pelo mercado, pela economia, pela troca, pelo consumo. Durkheim permanece decisivo para se analisar os mecanismos de coesão e solidariedade que mantêm as comunidades unidas. (NOGUEIRA, 2012, p.11)

Nogueira (2007) recorre a Touraine, para quem inaugura-se um novo paradigma para a sociologia, visando superar o legado do quadro conceitual deixado pela sociedade industrial do século XIX, que por sua vez superou o paradigma político dos primeiros tempos do capitalismo também.

Fiel à sua modernidade, a humanidade avança: ganha em autonomia, mobilidade, democracia, informação e conhecimento, embora perca em termos de organicidade, institucionalidade, justiça e igualdade. Passa a ter simultaneamente doses maiores de autonomia e anomia. (NOGUEIRA, 2007, p. 49)

Importante notar que a concepção de nova modernidade é em si contraditória em todos os sentidos, uma vez que não possui apenas lados positivos ou negativos. O mundo atual nunca foi tão rico e tão produtivo, mas em contrapartida surgem novas desigualdades e exclusões se sobrepondo a desigualdades e exclusões mais antigas. Nesse quadro de radicalização da modernidade, diferentes dilemas surgem na vida cotidiana, na estrutura social e nas instituições, modificando seus fundamentos e confundindo aqueles que delas participam.

Nesta modernidade turbinada, todas as características de antes – a produtividade, a inovação técnica, a aglomeração humana, as massas e as multidões, as cidades frenéticas, a movimentação, a mobilidade, o consumo intenso, a mercantilização – produzem efeitos endógenos mais intensos e com maior poder de destruição, que acabam por forçar a emergência e a construção de novas formas de vida, de produção, de organização. (NOGUEIRA, 2012, p. 12)

Porém, não se deve ter uma visão apenas negativa dessa nova modernidade. O grande problema é a insegurança que esse novo mundo está produzindo, além da falta de proteção generalizada.

Nesse contexto, o aumento dos níveis de conhecimento acaba por nos levar a uma reflexividade paralisante, pois vemos sistemas tão complexos que nos impedem a previsão. Reflexividade, segundo Giddens (1991), seriam as práticas sociais das sociedades modernas constantemente reformadas com as novas informações sobre essas mesmas práticas, mas alterando sempre seu caráter. “Em outras palavras, nas sociedades modernas as instituições e suas respectivas práticas seriam permanentemente monitoradas e reformadas, algo que não acontecia nas sociedades tradicionais.” (BRESSER-PEREIRA, 2014, p. 93).

A ideia de modernização reflexiva, enquanto uma realidade autorreferenciada, se contrapõe à modernização simples, que se refere à sociedade industrial, representando uma ruptura no interior da modernidade ao determinar uma nova forma distinta dos traços da sociedade industrial clássica. Para Beck (2010), entender a diferenciação entre a modernização simples e a reflexiva é fundamental para se tentar compreender e apreender a complexidade do processo em curso. O autor esclarece que no processo de modernização simples quem sofre com as mudanças é a tradição, enquanto na reflexiva é a sociedade industrial quem sofre a transformação, de modo que os problemas são endêmicos, ela se destrói por si mesma, seus próprios elementos são auto-destrutivos.

Portanto, essa outra modernidade – não mais aquela da sociedade industrial do final do século XIX, nos leva para uma perspectiva tardia, radicalizada e reflexiva, que possibilita uma conexão global e por conta disso tem o potencial de socializar todos os seus riscos e oportunidades. Nogueira (2012) nos esclarece que a reflexividade, tal como proposta por Beck (2010), significa que tudo é processado mediante discussão, elaboração e troca de informação, como num ciclo que se auto alimenta. Nesse contexto, a incessante produção de riquezas é também uma incessante produção social de riscos. Para o autor alemão, uma etapa da modernidade é continuação da outra, mas vai derretendo os contornos da anterior, conforme avança, de modo a fazer surgir novas configurações sociais. Para ele, na virada para o século XXI, a modernização já consumiu e perdeu seu inverso – a sociedade rígida que vinha antes – já encontrou a si mesma no meio de suas premissas e princípios funcionais socioindustriais. A vida supermoderna não tem adversários vindos de épocas anteriores uma vez que é na produção de seus contrários que ela avança.

Na vida não existe nada sem contradição, tudo produz o seu contrário: a vida supermoderna produz, ela mesma, os seus contrários, faz com que todas as suas criações se convertam em seus inimigos, o que significa que é retroalimentada o tempo todo. (NOGUEIRA, 2012, p. 15)

Esse processo torna essa modernidade radicalizada extremamente tensa e reflexiva: ou seja, ela é um constante processo que interage e dialoga o tempo todo consigo mesmo e produz ele mesmo dentro de si aquilo que o alimenta e também os problemas que o congestionam. (NOGUEIRA, 2012).

Essa é a ideia inerente à modernização reflexiva, na qual o progresso pode se transformar em autodestruição e um tipo de modernização pode modificar e ou destruir outro, não havendo controle sobre esse processo, uma vez que a transformação que não para torna-se parte do cotidiano e se manifesta sem que as pessoas possam se dar conta do que está acontecendo. “As instituições despojam-se de sentido porque protegem menos, controlam menos, viabilizam menos. Todas elas, aliás, da família ao Estado, passando pelo mercado e pela sociedade civil.” (NOGUEIRA, 2012, p. 16)

Temos, atualmente, portanto, uma alta taxa de reflexividade, o que significa que tudo é reflexivo na nossa sociedade tendo em vista que todas as coisas podem ser objeto de reflexão e as próprias práticas sociais refletem-se umas nas outras e se auto confrontam. “A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter” (GIDDENS, 1991, p.45).

O processo de reflexividade, portanto, leva a própria modernidade a criar seus problemas que a atravancam ao tentar avançar, levando à criação de riscos ou problemas decorrentes do próprio desenvolvimento técnico econômico. “O processo de modernização tona-se reflexivo convertendo-se a si mesmo em tema e problema.” (BECK, 2010, p. 24) Os riscos tendem a ser evitados, minimizados, dramatizados, canalizados, porém quando vêm à tona como algo inerente à modernidade tardia, são isolados e redistribuído de modo a não comprometer o processo de modernização de onde advém e quem, ao mesmo tempo, compromete.

A reflexividade pode, nesse sentido, ser a ponte mais importante do ponto de vista de um consenso teórico para o estudo da modernidade como aqui apresentada, baseando-se no fato de que gera incerteza e instabilidade, conduzindo a sociologia ao paradoxo.

“Dicho de un modo literario, parece que en la reflexividad encontraremos tanto nuestros esplendores como nuestras miserias”. (VILLA, 2001, p. 37)

Percebe-se, portanto, que a questão da complexidade ultrapassa o campo científico, ou seja, não é só mais a ciência que é afetada pela complexidade que o avanço da modernidade nos impõe. Cada vez mais essa sensação se infiltra na vida social e as pessoas sentem o aumento da complexidade das mais variadas dimensões da vida comum. Estabelece-se, então, uma relação entre complexidade e reflexividade uma vez que, segundo Villa (2001), a sociedade e seus indivíduos passam mais tempo refletindo do que agindo, tendo em vista que a quantidade de informações disponíveis na sociedade hoje é demasiado abundante. Nesse sentido, o indivíduo é bombardeado com informações segundo as quais pode controlar sua vida, seja em âmbito pessoal ou profissional, buscando afastar-se das incertezas cada vez mais crescentes dentro do contexto dessa nova modernidade. Villa (2001, p. 11), nos esclarece que “Un mundo complejo es un mundo que nos incita a la reflexividad más que a la acción por miedo a la incertidumbre. Un mundo complejo es un mundo donde aumenta la conciencia de inestabilidad y de vulnerabilidad”. Uma vez que a diversidade de informações é ampla, torna-se muito mais difícil a organização do pensamento sobre questões de ordem mais ampla como os sistemas sociais.

Por conta disso, temas que envolvem questões coletivas, como a violência social, por exemplo, passam a ser considerados tabus nas conversas, nas rodas sociais, quando na verdade deveriam ser debatidos para se chegar a conclusões coletivas de solidariedade. “Incluso detestamos, sancionamos, a quienes se muestran demasiado sensibles y están siempre ‘llorando’ por los problemas del mundo.” (VILLA, 2001, p. 18). A prioridade passa a ser sempre dos problemas individuais.

Desse modo, os problemas de ordem coletiva ficam abstratos e adquirem uma experiência independente, como se fossem inevitáveis, naturais, para além das ações dos seres humanos. Se tudo muda muito rápido, o mais racional a fazer é não se comprometer com nada nem ninguém para não sofrer nenhuma decepção, gerando uma tendência à falta de compromisso com o coletivo.

Hoje o indivíduo se define menos por seus papéis sociais que por seus interesses e sua posição no mercado e também pela defesa de uma subjetividade que o proteja de uma sociedade demasiado organizada, demonstrando que a modernidade tal como se encontra hoje sofre de um processo de erosão dos papéis sociais. (VILLA, 2001).

Villa (2001) nos alerta ainda para o problema da indiferença moral que estamos criando nos hábitos de convivência com a mídia que repercutem nas atitudes que temos com relação ao sofrimento alheio. Cada vez mais banalizamos a violência que vem pela TV, por exemplo, tais fatos deixam de ser problemas e passam a ser consumidos em contextos de situações cotidianas. Eis um dos sintomas do individualismo: o que está longe, na tela, não atinge o indivíduo, não é seu problema, torna-se apenas mais uma forma de entretenimento.

Lo lógico es que todos nos sintiéramos algo responsables y apenados por ese tipo de reportajes que vemos cada día en la televisión. Pero precisamente nos defendemos de ese sentimiento de culpa haciéndole el vacío, no mostrándonos públicamente interesados en discutir esos temas. (VILLA, 2001, p. 18)

Esses temas passam a ser considerados tabus nas conversas, nas rodas sociais, quando na verdade deveriam ser debatidos para se chegar a conclusões coletivas de solidariedade indicando uma cultura voltada ao individualismo e priorização dos problemas individuais em detrimento da coletividade. A falta de envolvimento emocional pode gerar ações nas quais o indivíduo exerce sua liberdade sem se importar com os demais, uma vez que não há amarras emocionais.

Debemos definir los contornos del individualismo en este mundo inestable, ausente de ideales, vaciado de las promesas y las ilusiones colectivas – la idea del progreso o del socialismo – pero también personales – la idea del amor romántico o del hombre racional, superior y opuesto al animal – que nos otorgó la modernidad (VILLA, 2001, p. 20.)

Aqui, individualismo significa romper com a velha ética dos sacrifícios. “Este tipo de egoísmo no tiene por qué ser incompatible con ciertas actitudes solidarias ni tiene que conducir necesariamente a una guerra de todos contra todos”. (VILLA, 2001, p. 20) Para o autor a tolerância só viria depois de ter sido cultivada em radical solidão, ou seja, somente aceitando as nossas próprias limitações seríamos capazes de tolerar as alheias. Nesse sentido, o individualismo seria uma importante construção de auto-conhecimento e tolerância. Os problemas mais profundos da vida humana moderna estão relacionados ao desejo do indivíduo de preservar sua autonomia e individualidade em oposição à presença de forças sociais que os ultrapassam, utilizando-se, assim, da indiferença como defesa na modernidade.

A cultura do individualismo, portanto, resulta da socialização do niilismo e da desilusão com o século XX, na qual o indivíduo busca ser radicalmente solitário para

preservar um fundo pessoal não compartilhado com ninguém, dentro da perspectiva de um personalidade que nunca termina de se construir. No contexto em que a reflexividade impele o sujeito a voltar-se para si mesmo o tempo todo, vigora o estranhamento constante do outro, fazendo com que as relações sociais tornem-se superficiais, limitando-se, na maior parte às reações esperadas que devem ser cumpridas, apenas por reciprocidade de expectativas uma vez que, socialmente falando, é preciso cumprir com o que se espera de uma conversa e/ou interação social. (VILLA, 2001). Villa ressalta que o protagonista da cultura individualista não é narcisista, uma vez que seu individualismo deriva de um niilismo que vê o mundo com o uma extensão insensata de si, de um aumento da insegurança como consequência do aumento da reflexividade.

Nesse cenário de surto individualizatório contemporâneo a ideia de estamentos, classes sociais e família como unidades reprodutivas do social perdem importância, “(...) tanto dentro como fora da família, os indivíduos convertem-se em agentes que asseguram existencialmente sua mediação pelo mercado e a organização e o planejamento biográfico com ela relacionados.”(BECK, 2010, p. 110-111). A individualização mostra-se, desse modo, como um processo social contraditório no qual a ambivalência limita a libertação dos indivíduos sob as condições de um mercado de trabalho desenvolvido e radicalizado. Embora não pensemos mais em termos de classe, estratos e estamentos, de modo a vivermos em um capitalismo em que as classes são desconsideradas, as estruturas e problemas de desigualdade causados pela diferenciação entre as classes permanecem, ou seja, a desigualdade social não se alterou apesar do foco na individualização. “As distâncias na hierarquia de renda e as determinações fundamentais do trabalho assalariado continuam sendo as mesmas. Por outro lado, a vinculação à classes sociais passa curiosamente ao segundo plano na ordem de relevância para a ação das pessoas”. (BECK, 2010, p. 108). A tendência da “ausência de classes” em meio à desigualdade encontra exemplo na distribuição do desemprego, que cresce torna-se permanente, fazendo com que surjam formas mistas de desemprego e trabalho. A ideia de ausência de classes ofusca o problema, uma vez que ele passa a ser visto como questão individual e não mais coletiva. “A intensificação e a individualização das desigualdades sociais se entrelaçam. Como consequência, problemas sistêmicos se convertem em fracassos pessoais e se decompõem politicamente”. (BECK, 2010, p. 109).

Ainda segundo Beck (2010), a individualização é um conceito sobrevalorizado e mal entendido que aponta para algo que é importante: o indício de um novo modo de socialização que promove uma intensa mudança no relacionamento entre indivíduo e

sociedade. Desse modo, acreditamos ser fundamental investigar os elementos dessa nova forma de se conceber as relações sociais, na tentativa de conseguir compreender se ela possibilita a ação coletiva para o desenvolvimento de uma sociedade participativa e democrática de fato, uma vez que essa é a questão fundamental a ser refletida nesse trabalho.

Beck (2010) indica que o sistema de valores da individualização aponta para o início de uma nova ética de deveres para consigo mesmo e para com o regresso das questões acerca da realização e felicidade de si mesmo, realizando um contraponto à ética tradicional, na qual os deveres possuem “um caráter social e harmonizam a atuação do indivíduo com o todo, integrando-a nele. Por conta disto, essas novas orientações axiológicas são facilmente (mal-) entendidas como uma forma de egoísmo e narcisismo”. (BECK, 2010, p. 145). Não se trata necessariamente de egoísmo, na verdade, são formas de auto esclarecimento e autolibertação na busca por novos vínculos sociais. “O motor da individualização move-se a todo o vapor e, por isto mesmo, não há maneira de saber como podem ser fundados novos e duradouros contextos de vida social, comparáveis com a estrutura de fundo das classes sociais.” (BECK, 2010, p. 146) Coloca-se, portanto mais um desafio à esse novo paradigma das ciências sociais, pensar em novas formas de pensar e valorizar a coletividade a partir desse processo de individualização.

Nogueira (2007) complementa essa ideia ao afirmar que a individualização expandiu-se e assumiu uma forma de liberação dos indivíduos, o que causou o descolamento entre estes e as instituições sociais, distanciando-os das predeterminações coletivas.

Trata-se de um processo amplo e complexo. A individualização pode se combinar com indiferença e com egoísmo neoliberal, com má vontade para compartilhar a vida pública e “suportar” o peso do viver coletivo (pagar impostos, dividir espaços, valorizar os bens comuns, poupar água e energia, selecionar o lixo, reduzir o ruído, etc.). Mas também conhece uma outra vertente, que se expressa como desejo de pensar com a própria cabeça, de ter uma vida privada de melhor qualidade, de não ser obrigado a cumprir determinadas rotinas ou a aceitar decisões unilaterais. (NOGUEIRA, 2007, p. 50)

Portanto, podemos pensar o processo de individualização a partir dessa oposição: por um lado a indiferença, o egoísmo e a difícil tarefa de suportar o peso do que é coletivo. Por outro, pensar por si mesmo, determinar livremente os rumos da própria vida dotando-a de qualidade, não sendo obrigado a determinadas rotinas ou decisões.

A individualização se dá por meio de um processo que impossibilita, progressivamente, emancipações individuais pois ao mesmo tempo que indivíduo se livra dos vínculos tradicionais, recebe em troca pressões do mercado de trabalho, do consumo, da padronizações, na forma de novas dependências imanentes a esse processo. A vida privatizada individualizada cada vez mais depende de condições que escapam ao controle do indivíduo.

Em lugar dos vínculos e formações sociais tradicionais (classes sociais, família nuclear), entram em cena instâncias e instituições secundárias, que imprimem sua marca na trajetória do indivíduo e atuam no sentido contrário ao arbítrio individual que se realiza sob a forma de consciência, tornando-o um joguete de modas, circunstâncias, conjunturas e mercados. (BECK, 2010, p. 194)

A ênfase da modernidade é dada, portanto, para a auto-afirmação da identidade, sendo que o foco do discurso volta-se para o direito dos indivíduos de escolherem à vontade seus modelos de felicidade e vida adequados, amparados pelos direitos humanos individuais, porém conscientes de que não há mais quem responsabilizar pelas consequências de seus atos a não ser a si mesmos. (BAUMAN, 2001).

Nogueira (2007) nos chama atenção para a possibilidade da articulação entre a individualização e a democratização, embora em um ambiente instável. Uma vez que os indivíduos ficam soltos de grupos e livres de determinações coletivas, podem movimentar-se mais e, assim, participar das decisões que lhes dizem respeito para opinar e discutir assuntos e explorar informações. "A democracia participativa e deliberativa avança como cultura, ainda que de modo imperfeito." (NOGUEIRA, 2007, p. 50). Ao se tornarem reflexivos os indivíduos transferem reflexividade para os ambientes em que atuam, de modo que tudo passa a estar em discussão o tempo todo, sendo objeto permanente de reflexão e a refletir em tudo, numa síntese do que hoje se chama de sociedade do conhecimento. Como consequência temos mais pontos de vista, o que estimula a ampliação dos debates e das opiniões a serem consideradas, o que pode enriquecer a democracia. Mas também prolonga-se a discussão, que fica permanente e assim dificulta a definição das agendas,

(...) isto é, daquilo que deve ser privilegiado como prioritário por uma dada associação ou uma dada comunidade. Por fim, uma sociedade em que cada ato reflete e repercute em tudo se torna ela mesma instável e reitera sua própria "autodestruição criativa", fato que aumenta sobremaneira a turbulência. (NOGUEIRA, 2007, p. 50)

Ou seja, esse processo de individualização é extremamente ambíguo ao apresentar elementos de emancipação ao mesmo tempo em que é também um desagregador social. Faz-se urgente pensar, portanto, em como conseguir retomar uma perspectiva de construção de projetos coletivos dentro desse novo contexto. Justamente nessa perspectiva que pretendemos abordar a questão da educação política, pensando-a com o instrumento que possa auxiliar nesse processo. Enquanto pesquisamos o ensino de sociologia e a educação política, buscamos desenvolver uma formação que impulse uma forma de lidar com os arranjos sociais contemporâneos visando o avanço democrático.

As individualizações conduzem para padronização e direcionamento controlados de fora no qual o mercado e o consumo de massas tornam-se atomizados, inconscientes de si mesmo. Cada um deve moldar sua trajetória com as próprias mãos, em um mundo fragmentado onde não se consegue alcançar o todo. A história fica reduzida ao presente, horizontes temporais ficam estreitos, levando a uma caracterização a-histórica das relações sociais. As biografias tornam-se auto reflexivas e socialmente determinadas ao transformarem-se em produções individualizadas com a desregulamentação e privatização das tarefas e deveres modernizantes. O que antes era considerada tarefa para a razão humana coletivamente, foi fragmentado, individualizado, deixada para a administração dos indivíduos e seus recursos. A complexificação das relações sociais foi conduzida pela modernidade fazendo com que a interação social fique menos previsível uma vez que há uma pluralização social maior, por conta de uma maior abertura de identidades.

A individualização traz consigo a liberdade ilimitada de experimentar e com ela a tarefa de enfrentar as consequências, o que pode gerar uma sensação de impotência no indivíduo. Dessa forma, os indivíduos não controlam seu destino, pois

O abismo que se abre entre o direito à auto-afirmação e a capacidade de controlar as situações sociais que podem tornar essa auto-afirmação algo factível ou irrealista parece ser a principal contradição da modernidade fluida – contradição que, por tentativa e erro, reflexão e crítica e experimentação corajosa, precisamos aprender a manejar coletivamente. (BAUMAN, 2001, p.47)

Nesse contexto, a dimensão política baseada em autonomia para a tomada de decisões que possam concorrer ao fortalecimento de laços coletivos e da democracia podem ficar comprometidos. A autonomia real do indivíduo só pode acontecer através de uma sociedade também autônoma e ela somente o será pela realização compartilhada dos

seus membros. Portanto, o indivíduo que não possui o controle sobre suas ações por ser demasiado livre e ilimitado, precisa tornar-se um cidadão para, então, tornar-se um indivíduo de *facto* (BAUMAN, 2001). Hoje a sociedade é a condição de que os indivíduos precisam e que lhes faz falta para que possam ser genuinamente autônomos e capazes de se auto firmar.

A identidade passa a ser algo a ser realizado, sob a responsabilidade do indivíduo e de arcar com as consequências e efeitos colaterais de sua realização. “Na terra da liberdade individual de escolha, a opção de escapar à individualização e de se recusar a participar do jogo da individualização está decididamente fora da jogada.” (BAUMAN, 2001, p. 43). Tudo que ocorre passa a ser culpa do próprio indivíduo, a auto-contenção e a auto-suficiência não impedem-nos de nos frustramos, mesmo nos utilizando de estratégias próprias.

Bauman (2001) teme, portanto que o outro lado da individualização seja a corrosão e a lenta desintegração da cidadania. Isso poderia acontecer, segundo o autor, porque o espaço público acaba se enchendo com os problemas individuais e não deixa espaço para outros interesses no discurso público, permitindo que “o público [seja] colonizado pelo privado”. (BAUMAN, 2001, p. 46)

1.3– Consequências dessa “nova” configuração da modernidade

Tendo em vista todas as ambiguidades e contradições existentes nas características que circundam essa etapa de modernidade tardia/radicalizada/líquida, problematizamos, como tal contexto configura as questões coletivas, as relações políticas e a democracia; além de procurar compreender como os países periféricos, como é o caso do Brasil, são afetados por ela.

Há no processo de modernização uma dinâmica política de riscos advinda das mudanças na estrutura de poder. Beck (2010) identifica a ameaça aos valores básicos do público em geral, porque aumenta a consciência de todos sobre os riscos. Abala-se

(...) na relação entre economia, política e esfera pública, a estrutura funcional do trabalho, e é tanto mais provável que, sob a égide do perigo iminente, responsabilidades sejam redefinidas, competências de atuação centralizadas e todos os pormenores do processo de modernização cobertos por controles e planejamentos burocráticos. (BECK, 2010, p. 96.)

Isso acontece, segundo o autor (BECK, 2010), de forma silenciosa, como consequência da mudança de mentalidade geral, num contexto no qual não há substituição das elites e persiste a manutenção da velha ordem, que podemos caracterizar como a permanência de uma cultura política autoritária; que leva ao aumento do controle e intervenção governamentais, gradualmente, resultando em um autoritarismo científico-burocrático. “Justamente com a ampliação dos perigos surgem na sociedade de risco desafios internamente novos à democracia” (BECK, 2010, p. 97)

Beck (2010) identifica, assim, uma ameaça aos princípios democráticos básicos, uma vez que o avanço da modernidade não modificou as relações de desigualdade social. “Romper com esse dilema é uma das tarefas cruciais do pensamento e ação democráticos, tendo em vista o atual futuro da sociedade de risco.” (BECK, 2010, p. 98).

As pessoas não são mais afetadas pela pobreza de uma forma socialmente visível e coletiva, suas consequências são pessoalizadas, de modo que o destino coletivo converte-se em destino pessoal/individual. O caráter social passa a ser somente estatístico, não mais evidenciável socialmente, escondendo a identificação social da pobreza. Como resultado, desenvolve-se uma crença crescente na meritocracia, e a causalidade externa se metamorfoseia em culpa própria e problema sistêmico de fracasso pessoal. “A unidade referencial atingida pelo raio do desemprego e da pobreza já não é o grupo, a classe ou a camada social, mas o indivíduo de mercado e suas circunstâncias específicas”. (BECK, 2010, p. 134)

Nessa redefinição das desigualdades, a modernidade impele a individualização dos riscos sociais, fazendo com que os problemas convertam-se em disposições psíquicas como sentimento de culpa, angústias, neuroses. As crises sociais manifestam-se como crises individuais e não são percebidas em sua dimensão social; dinâmica que acaba por atrapalhar a questão da organização coletiva da política.

Uma vez que a modernidade é dinâmica, podemos dizer que ela comporta um movimento que contesta suas próprias características. Nesse mesmo sentido, portanto, o capitalismo se reinventou, destruindo parte dos recursos com os quais se podia contestá-lo; tal movimento faz parte da dinâmica de seu desenvolvimento. Desse modo, ele se tornou mais agressivo e explorador, finaceirizou-se, desterritorializou-se e robotizou-se.

As consequências disso para a vida social são profundas e nosso esforço deve estar direcionado para interpretá-las e assimilá-las para ver se, com isso, conseguimos assentar as bases para uma ação coletiva, que terá de ser feita no plano local (nacional) e global. (NOGUEIRA, 2012, p. 18)

Tal perspectiva de ação coletiva soa como um grande desafio tendo em vista como a dinâmica complexa do cotidiano nos torna individualistas dificultando as possibilidades de criação de laços de solidariedade. Podemos constatar, através da discussão até aqui desenvolvida, que uma das questões mais complexas da sociedade moderna radicalizada é o fato da experiência humana não conseguir alterar esse estilo de vida individualizado, uma vez que ele tem como característica fundamental, a implosão dos coletivos sociais que fragmenta o social, levando ao comprometimento das capacidades políticas e sociais para alguma reação. A sociedade fica refém desse estilo de vida, sem reação.

Em termos políticos, Nogueira (2007) nos chama atenção, portanto, para a perda de poder institucional, sobretudo no que tange à política econômica e social. A política institucional passa a ter menos capacidade de se relacionar com os cidadãos por não conseguir implementar decisões importantes e por agir com os olhos em si mesma, na tentativa de manter o controle do poder que começa a perder.

Põe-se assim um paradoxo: há mais democracia, mais pluralidade e mais opiniões, porém, ao mesmo tempo, há mais dificuldades para se agregar interesses, coordenar ações e definir agendas. Há mais autonomia e simultaneamente mais anomia. O poder político parece flutuar. (NOGUEIRA, 2007, p. 50)

Decorre dessa situação um sofrimento institucional, no qual as práticas sociais, as condutas individuais e a dinâmica dos relacionamentos ficam fora de controle, desregulados, acabam por dificultar a configuração de um regime democrático de fato e bloqueia as ações da sociedade civil. Precisamos, então, compreender como esse estágio de modernidade radicalizada prejudica a democracia para que possamos pensar em estratégias de resolução dessa escala de problemas.

O enfraquecimento do Estado como condutor de políticas sociais advém das transformações socioeconômicas, já debatidas na primeira seção desse capítulo, combinadas com as consequências dos avanços da modernidade, que determinaram a perda de seus alicerces como protetor contra a vulnerabilidade.

O crescimento observado da apatia política, da perda do interesse e do compromisso políticos, o aumento do descaso em relação à lei, a multiplicação de sinais de desobediência cívica e, por último mas não menos importante, a redução maciça da participação do povo na política institucional – todos esses são testemunhos da destruição dos alicerces do poder do Estado. (BAUMAN, 2005, p. 68)

Como seria de se esperar, portanto, os efeitos da mundialização do capital combinada com revolução tecnológica e informatização afetam de modo particularmente

forte os mecanismos e valores da representação, da governabilidade democrática e do Estado. (NOGUEIRA, 2007) Todas essas características da modernidade radicalizada vão afetar de modo impactante a questão da representatividade, da democracia e da organização institucional dos poderes.

A política muda de forma: deixa de se identificar com o instituído (o Estado, os sistemas) e abre-se para uma sociabilidade explosiva e multifacetada, sendo forçada a rever seu sentido, seus sujeitos e seus marcos institucionais. (...) A convivência social, a vida política e a governabilidade das sociedades ficam condicionadas pela multiplicação e pela fragmentação dos interesses, pela ampliação frenética das demandas, por graves dificuldades de coordenação e direção, pela incerteza e pela insegurança, pelo enfraquecimento das lealdades e dos vínculos de pertencimento. (NOGUEIRA, 2007, p. 49)

Dentro desse contexto, as formas de poder configuram-se, portanto, de um modo desengajado e fugaz, resultando dessa nova prática a desintegração social, pois, para que os poderes globais tenham a liberdade de fluir, o mundo deve se livrar de cercas, barreiras, fronteiras, de forma que tais poderes possam crescer na sua fluidez, principal fonte de sua força. Dessa forma, qualquer rede densa de laços sociais, principalmente uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo que deve ser eliminado.

Apesar de constituir uma sociedade global, a modernidade fragmenta o coletivo por conta da extrema racionalização econômica, também característica marcante e fundamental dessa etapa da era moderna, há uma supervalorização do indivíduo e do individualismo em detrimento das ações pensando o bem comum e a coletividade.

Como anunciou Alain Touraine (1998, apud BAUMAN, 2001), chegou a época que está ameaçando o ser humano enquanto ser social, definido por seu lugar na sociedade, para dar lugar à ação social que não é orientada por normas sociais. Os atores defenderão suas especificidades cultural e psicológica, dentro de si mesmos, individualmente e não mais em princípios universais. (...) O ‘indivíduo’ já ganhou toda a liberdade que poderia sonhar e que seria razoável esperar; as instituições sociais estão mais que dispostas a deixar à iniciativa individual o cuidado com as definições e identidades (...).” (BAUMAN, 2001, p. 30). Para o autor, os estilos de vida que vêm predominando nas sociedades contemporâneas favorecem um risco de as comunidades virem-se transformadas em artefatos efêmeros da individualidade e não mais as forças determinadoras das identidades. (BAUMAN, 2001).

Passam a vigorar o distanciamento e a cooperatividade superficial. Para Sennet (2010, p. 32), “As condições de tempo no novo capitalismo criaram um conflito entre

caráter e experiência, a experiência do tempo desconjuntado ameaçando a capacidade das pessoas transformar seus caracteres em narrativas sustentadas”.

O que há de errado com a sociedade atual, segundo Cornelius Castoriadis (apud BAUMAN, 2001), é que ela não se questiona mais, não reconhece qualquer alternativa para si mesma e, por isso, acredita não possuir o dever de examinar, demonstrar e justificar a validade de suas suposições. Porém isso não significa que a nossa sociedade tenha suprimido o pensamento crítico como tal, seus membros ainda podem lhe dar voz. Os indivíduos são livres na sociedade, criticam a realidade, sendo a expressão da insatisfação com o que se vê parte do cotidiano. Mas as reflexões são superficiais, não vão fundo o suficiente para penetrar “os complexos mecanismos que conectam nossos movimentos com seus resultados e os determinam, e menos ainda as condições que mantém esses mecanismos em operação.” (BAUMAN, 2001, p.31). O que ocorre é uma acomodação do pensamento e da ação crítica na sociedade contemporânea, de forma que esta parece imune àqueles, numa espécie de hospitalidade à crítica.

Estamos mais predispostos à crítica, mas esta não é capaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na “política-vida”. Esse é o preço a pagar por uma liberdade sem precedentes que nos oferece a sociedade, e com ela veio também a impotência sem precedentes.

A crítica é feita, porém por conta das especificidades da modernidade atual, não se consegue fazer com que ela se torne algo efetivo. Podemos perceber um descontentamento geral com o que se está vendo, mas desde que os problemas individuais sejam resolvidos ou que o indivíduo arrume uma outra alternativa para si, não há esforço para mudar o que se critica. Há questionamento imediato de como as coisas estão, mas não de como elas são. Por isso importância da politização de jovens através da educação política, visando a ação dentro da valorização do que é coletivo.

Essa mudança no pensamento crítico é marcada por fenômenos como a diminuição do interesse pela reforma social, pelo bem comum, pelo engajamento político; a alta do hedonismo e do egoísmo. Porém as causas vão além desses fenômenos: “estão enraizadas na profunda transformação do espaço público e, de modo mais geral, no modo como a sociedade moderna opera e se perpetua” (BAUMAN, 2001, p. 33). E a partir da constatação dessas características principais que nos motivamos a pensar em como mobilizar conhecimento social e político no sentido de tentar modificar a postura do indivíduo perante a sociedade em que vive, da qual faz parte.

A distância entre o envolvimento ou não com a coletividade que contamina os indivíduos contemporâneos gera um abismo que, para ser transposto, precisa de mais do que os esforços individuais dos meios e recursos disponíveis pela vida auto administrada, uma vez que esse abismo emergiu e cresceu do esvaziamento do espaço público, do intermédio entre público e privado, onde as políticas se encontram e os problemas privados são baseados. Espaço público deixou de ser o ponto de encontro entre problemas privados e questões públicas, e os indivíduos estão perdendo a proteção da cidadania e suas capacidades e interesses de cidadão.

O indivíduo que não tem controle sobre suas ações, que é “ilimitado”, precisa tornar-se um indivíduo de fato, nos termos de Bauman (2001), pois para que seja autônomo a sociedade também tem que ser autônoma e só o será pela realização compartilhada entre seus membros. Nos termos em que estamos trabalhando, pensamos a educação política e o ensino de sociologia como ferramentas para recuperar essa capacidade de lotar o espaço público com o debate público, buscando redesenhar o encontro do indivíduo e do bem comum, do privado e do público. “Esta é, nos termos mais amplos, a situação que hoje se coloca para a teoria crítica – e, em termos mais gerais, para a crítica social. (...) Unir o que a combinação do individualismo formal e o divórcio entre o poder e a política partiram em pedaços”. (BAUMAN, 2001, p. 51).

Para haver a verdadeira libertação é preciso hoje mais, e não menos, da esfera política. É ela que precisa de defesa contra o invasor privado, não para reduzir, mas para viabilizar a liberdade individual, de uma forma que seja positiva e incentive o indivíduo a usufruí-la voltada ao bem comum. “Como sempre, o trabalho do pensamento crítico é trazer à luz os muitos obstáculos que se amontoam no caminho da emancipação”. (BAUMAN, 2001, p. 62) Alguns dos principais e mais urgentes obstáculos que precisam ser superados são a crescente dificuldade de traduzir problemas privados em questões públicas e condensá-los em interesses públicos, visando recoletivizar “as utopias privatizadas da política vida” (BAUMAN, 2001, p. 63), para que possam novamente visionar a sociedade boa e justa.

Capítulo 2 - Cultura Política

A partir do contexto mais amplo apresentado no primeiro capítulo, o objetivo desta parte do trabalho é refletir sobre a possibilidade de dotar a vida política de sentidos e valores, tendo em vista o cenário de hiperindividualização apresentado previamente. Uma vez que o processo de modernização econômica e social impacta a vida política, podemos pressupor que existe uma correlação entre a modernidade radicalizada e a forma como a cultura política está configurada.

A ideia central deste capítulo é, portanto, fazer uma revisão bibliográfica sobre o significado de cultura política de uma forma mais ampla, pensando-a como uma importante ferramenta de valorização e consolidação da democracia. Num sentido mais específico, pretendemos refletir como a cultura política se desenvolveu e está configurada atualmente no Brasil, pensando as particularidades que permeiam nossa estrutura política, ancorada em uma herança autoritária que ainda prescinde de resolução, e torna-se cada vez mais complexa conforme avança a modernidade.

2.1 – Democracia e Cultura Política

Até aqui, fizemos o percurso de desenvolvimento do capitalismo em espectro amplo, levando em consideração uma análise mais geral de como se relaciona a economia com as questões políticas e sociais. Para tratarmos da questão acerca de uma educação voltada ao fortalecimento da democracia será preciso abordar algumas das questões que permeiam tal cenário político, através de uma reflexão sobre cultura política.

Segundo Nogueira (2001), a política também foi afetada pelo advento da modernidade que impulsionou a reivindicação das liberdades individuais contra o poder do Estado, de forma que as sociedades passaram a ser extremamente individualistas. A “liberdade dos antigos”, tão valorizada por Benjamim Constant, como a capacidade de agir livremente, porém com responsabilidade e pensando no bem comum, tem desaparecido das sociedades. A liberdade que se vê desenvolver é a “dos modernos”, uma liberdade sem limites, onde cada indivíduo age segundo suas vontades e paixões sem se importar com o outro. É uma liberdade não para se pensar o bem comum, mas para garantir a segurança e a independência de cada um.

Dentro desse contexto, já apresentado no primeiro capítulo, preconiza-se a aplicação da engenharia aos seres humanos e grupos sociais dentro da organização social moderna, trazendo traços problemáticos para o caráter político dessa cultura. Para Almond e Verba (2001, p. 171) “El problema central de la ciencia política consiste en saber cuál será el contenido de esta nueva cultura mundial.” Ou seja, a partir das mudanças percebidas com o avanço do capitalismo, muitas são as consequências para as configurações das estruturas políticas, sobretudo para os regimes democráticos.

Há um consenso no mundo ocidental em torno da democracia, porém ainda é necessário refletir acerca dos seus tipos e da sua qualidade. Segundo Baquero (2008), uma boa democracia consiste em um regime legitimado e estável, com o qual os cidadãos estão satisfeitos, pois nessa perspectiva terão condições de dedicarem-se a cumprir as leis e as regras determinadas. Para tanto, construir uma democracia qualificada requer uma cidadania ativa, pois se não há envolvimento popular no processo de construção democrática, a democracia perde em legitimidade e mantém apenas sua dimensão formal. E participação formal não significa, necessariamente, participação social, fazendo-se fundamental, portanto, a qualificação das instituições.

As teorias clássicas e modernas de teoria política sempre enfatizam a importância da confiança dos cidadãos nos seus sistemas políticos e nos governantes para alcançar estabilidade, legitimidade e credibilidade, enfim um sistema democrático efetivo e eficiente. Na ausência desses fatores, a probabilidade da democracia apresentar déficits é bastante elevada. (BAQUERO, 2004, p.123)

Victória Camps (1996) lamenta que, apesar de termos adquirido a experiência política que precisávamos, dentro de um Estado moderno nos países ocidentais, para exercer uma democracia sólida, existem deficiências e insuficiências que atrapalham a sua legitimidade num contexto em que a política está vazia de projetos para o futuro. Tal situação não pode simplesmente ser resolvida com a promulgação de uma lei (como querem aqueles que judicializam a esfera política), nem através do crescimento econômico (como acreditam os teóricos do liberalismo econômico). Concordamos com Camps (1996) que é preciso que ocorram mudanças no próprio âmbito político, que se cuide da democracia, pois ela é o controle de poderes na política.

O grande problema das democracias liberais é que falta a elas conteúdo para enfrentar as fraturas sociais e manter um Estado que garanta o bem estar de seus cidadãos. Faltam também cuidados com a política, essa parece estar desconectada da sociedade. Como já afirmava Weber, a burocratização da política acaba por criar duas classes de

cidadãos: uma politicamente ativa, composta por técnicos, e uma maioria passiva. A corrupção que invadiu a democracia agrava ainda mais o quadro, pois acaba sendo facilmente generalizada, com ajuda da mídia que só pensa em vender com suas notícias a ideia de que toda a política é corrupta. Reformas possíveis existem: mudança de sistema eleitoral, de financiamento dos partidos, limitação de mandatos, etc. Porém, a política é lenta para se reformar, pois os partidos temem os impactos que as mudanças trarão ao seu esquema de poder e, por isso, atrasam o processo de inovação.

No século XX, se consolidaram as instituições democráticas, porém é crescente a tecnização e a burocratização dos seus procedimentos. Estes são essenciais para que se cumpram os objetivos mais progressistas (CAMPS, 1996). Se a democracia é aperfeiçoada, se realmente todos os setores da sociedade participam das tomadas de decisão, a tendência é que as discriminações decresçam, pois os setores discriminados estarão ativamente lutando por seus direitos. É a proposta do “princípio da diferença”, onde todos tenham direito de falar e ser escutados, de forma que haja uma melhor distribuição do poder, para satisfazer o interesse dos menos favorecidos. A participação política deveria ser mais diversificada quantitativamente, assim como deveriam ocorrer reformas qualitativas com novas formas de participação, ou seja, mais pessoas participando, para agregar mais qualidade para a política.

Um dos grandes problemas da democracia é a extrema profissionalização da política. Nesse ponto, o pensamento de Camps (1996) coincide com o de Nogueira (2001), pois ambos admitem a inevitabilidade dos políticos profissionais ou técnicos, sendo eles importantes para a realização da política. Apesar disso, os autores concordam que é importante também que existam os políticos não profissionais, que possuam a paixão, a ideologia, dentro do campo da política, para evitar uma dominação tecnocrática da democracia. A participação democrática está estreitamente ligada à representatividade. Por isso, quando ela está em crise, o cidadão não participa, pois não se sente representado pelos partidos, e deixa de se interessar pela política.

À democracia atual está impondo um liberalismo moral, em que o valor da liberdade é absoluto. Predominam os valores liberais, individuais, o êxito pessoal, o dinheiro fácil, o triunfo social. Esses valores garantem a liberdade do indivíduo, mas uma liberdade sem outro objetivo a não ser ter mais liberdade, mais possibilidade de enriquecer e consumir. A ética do nosso tempo é uma ética de direitos que tem se esquecido dos seus deveres e ninguém percebe que para que os direitos de todos sejam respeitados, todos devem assumir e compartilhar obrigações, tanto o Estado como os

cidadãos. Os valores liberais têm formado o indivíduo, mas não o cidadão, nada ensina aos indivíduos para que se tornem cidadãos. O conceito de cidadania está sendo reduzido a suas conotações legais e formais. (CAMPS, 1996)

Pode-se perceber, portanto, que as questões de atitudes e sentimentos dentro de um regime democrático não estão sendo apreendidas. Isso gera problemas para a democracia, uma vez que para que ela funcione bem não basta ter a ideia abstrata ou então as instituições com regras pré-determinadas, É preciso que haja algo a mais, que tem a ver com atitudes e posturas mediante os outros atores e o funcionamento das instituições. Para Almond e Verba (2001),

Los principios impulsores de la política democrática y de su cultura cívica -la manera como los dirigentes políticos toman sus decisiones, sus normas y actitudes, así como las normas y actitudes del ciudadano corriente, sus relaciones con el gobierno y con los demás conciudadanos- son componentes culturales más sutiles. (ALMOND; VERBA, 2001, p. 173)

Segundo Almond e Verba (2001), uma das razões para as dificuldades na difusão de uma democracia entre as novas nações encontra-se em alguns problemas históricos, que trazem como herança sistemas tecnológicos e sociais arcaicos, fazendo com que predomine uma burocracia autoritária na qual a organização política se transforma em uma tecnocracia. O grande problema percebido é que muito se fala sobre a importância da participação, mas pouco ou nada se discute sobre a qualidade dela ou como ela deve ocorrer.

Teóricos de la democracia, desde Aristóteles a Bryce, han insistido en que las democracias se mantienen gracias a la participación activa de los ciudadanos en los asuntos públicos, a un elevado nivel de información sobre estos mismos asuntos y a un sentido muy difundido de responsabilidad cívica. Estas teorías nos dicen cómo debe ser un ciudadano democrático, si quiere comportarse de acuerdo con los presupuestos del sistema. (ALMOND; VERBA, 2001, p.177)

Segundo Moisés (1992), as novas democracias são, obviamente, preferíveis às alternativas totalitárias. Porém, o autor chama a atenção para o fato de que elas estão marcadas pela distribuição desigual, não só de bens materiais como dos simbólicos e recursos de poder, convivendo com imensas desigualdades sociais e mantém a clássica divisão entre governados e governantes, demonstrando a dificuldade de se realizar os ajustes democráticos necessários para o avanço desse sistema.

De fato, construir a ordem democrática é um processo longo, difícil e, por vezes, bastante penoso. A criação de instituições destinadas a

processar a complexa pluralidade de objetivos presentes na sociedade depende de um demorado e, por vezes, contraditório trabalho de elaboração coletiva; a adoção dos procedimentos que asseguram esses mecanismos supõe difíceis processos de negociação entre contendores que têm interesse, concepções e, principalmente, expectativas distintas sobre a ordem democrática. (MOISÉS, 1992, p. 6-7)

A democracia pode ser considerada, então, um fenômeno de muitas dimensões. Não é possível uma definição chapada, com um único e estrito significado. A questão é demasiado complexa para simplificar sua conceituação. “Não surpreende, portanto, que o debate retome a definição da democracia. Apesar das controvérsias herdadas do século XIX, a literatura que analisou experiências recentes de democratização caracteriza-a como um fenômeno de natureza multidimensional.” (MOISÉS, 2008, p.13)

Importante ressaltar essa questão, uma vez que existem teorias voltadas à discussão democrática que simplificam a definição de democracia, não contemplando questões de articulação social e cultura política, a partir de uma visão mais institucionalista da política, na qual se opõe automaticamente democracia e autoritarismo, como se uma democracia meramente procedimental não pudesse ser também autoritária.

Um conjunto dessas teorias são as que Avritzer (1995) vai chamar de teorias da transição. Segundo ele, a concepção presente nesse tipo de teoria remete à uma não normatividade da democracia, de modo que os mecanismos de legitimação do poder constituíram-se apenas em virtude da retirada de controle autoritário sobre as instituições políticas.

As teorias da transição para a democracia trabalham com um conceito da democracia como ausência de autoritarismo. Tal conceito baseia-se na ideia que a presença ou a ausência de certos elementos em uma determinada ordem política pode ser empiricamente constatada e, conseqüentemente, servir de fundamento para a determinação do tipo de regime prevalecente. Eleições livres e garantia de direitos civis pela Constituição aparecem como as variáveis a medir. (AVRITZER, 2005, p.6)

Tais condições seriam suficientes para garantir a democracia. Porém, argumenta Avritzer (2005), para além da existência de eleições e de uma carta de direitos garantidos constitucionalmente, é importante compreender a ação e a intencionalidade dos atores sobre essas prerrogativas democráticas, ou ainda, como os atores políticos incorporam essa institucionalidade.

A compreensão do processo de democratização a partir dessa óptica nos permitirá entendê-lo como uma disputa entre atores políticos democráticos e atores políticos tradicionais acerca da cultura política

que irá prevalecer no interior de uma sociedade com instituições democráticas (AVRITZER, 2005, p. 3)

Nesse sentido, acreditamos que a teoria política assentada em aspectos procedimentais não é o suficiente para explicar a complexidade de um processo político, uma vez que seguir regras e procedimentos não garante o funcionamento ideal de uma democracia. Algumas teses mais institucionalistas podem insistir que "vivemos um ciclo virtuoso da democracia, com regras e procedimentos que regulam a vida política, eleições regulares, pluripartidarismo e eleições transparentes". (BAQUERO, 2008, p. 381). Avanços na engenharia institucional são importantes para garantir o funcionamento das engrenagens da democracia, mas não se pode atribuir peso exclusivo às instituições e procedimentos e deixar de lado o papel que a história, a cultura política e o próprio ser humano tem exercido na configuração das representações políticas democráticas.

Nesse sentido, a democratização não pode constituir a simples restauração da ação política sem coerção. Ela deve envolver o aprendizado da negociação, aprendizado este que pode inclusive ser rejeitado por atores que, por jamais terem praticado a negociação, não teriam por que acreditar nela. A democratização consiste, portanto, na combinação entre a livre operação do sistema político e a compreensão do significado atribuído pelos atores políticos à democracia. Esse significado implicará diferentes concepções acerca da publicidade, da tolerância, da importância de estratégias de negociação e da importância da normatividade democrática. (AVRITZER, 1995, p.7)

Dentro dessa perspectiva, podemos considerar cultura política, concordando com Moisés (1992), o consenso normativo mínimo que permita o desenvolvimento da democracia que não se interrompa em caso de conflitos, através da generalização de um conjunto de valores, orientações e atitudes políticas, resultante dos processos de socialização e da experiência política concreta. Trata-se de uma tradição de estudos que conta com a análise da presença ou ausência de orientações democráticas dos indivíduos que seriam formadas a partir de processos de socialização em interação com a experiência política, acarretando influência para a manutenção da estabilidade ou a mudança do regime.

A cultura política refere-se a uma variedade de atitudes, crenças e valores políticos – como orgulho nacional, respeito pela lei, participação e interesse por política, tolerância, confiança interpessoal e institucional – que afeta o envolvimento das pessoas com a vida pública. (MOISÉS, 2008, P. 16)

Tais orientações influenciam os cidadãos a aceitarem ou não a democracia como alternativa de regime político. Para os estudos de cultura política tem relevância a noção que combina participação política e aceitação da autoridade pública como requisitos para o bom funcionamento da democracia. Cultura política, portanto, pode ser considerada a generalização de um conjunto de valores, orientações e atitudes políticas que resulta dos processos de socialização e da experiência política concreta, a partir de diferentes segmentos do mercado político. (MOISÉS, 1992)

Grande parte dos estudos sobre cultura política têm como referência a obra “The Civic Culture”, publicado por Almond e Verba em meados da década de 1960, na qual anunciavam uma nova cultura política mundial baseada na participação. Segundo os autores Almond e Verba (2001), a participação política do indivíduo seria uma crença corrente, de modo que nas nações jovens do mundo, tal crença estaria sendo difundida a partir da percepção de que o indivíduo é politicamente importante e deve ser membro ativo do sistema político. Apesar disso, os autores alertam que “Aunque esta próxima cultura política mundial aparece dominada por el impulso de la participación, no se sabe cuál será el modo de dicha participación.” (ALMOND; VERBA, 2001, p. 172). Para o pleno funcionamento do sistema de participação político democrática seria necessário o desenvolvimento de uma cultura política coordenada com ele.

Nesse sentido, a cultura cívica seria uma mistura de modernização com tradição, uma resposta às ambivalências da modernidade, um meio termo entre as culturas humanística clássica e a científico-técnica, como uma forma de mistura cultural econômica e humana. Buscando um denominador comum Almond e Verba (2001) exemplificam tal processo com a formação do desenvolvimento da cultura cívica na Inglaterra, resultado de uma série de choques entre modernização e tradicionalismo.

Nació así una tercera cultura, ni tradicional ni moderna pero que participaba de ambas, una cultura pluralista basada en la comunicación y la persuasión, una cultura de consenso y diversidad, una cultura que permitía el cambio, pero también lo moderaba. (ALMOND; VERBA, 2001, p. 175)

O que caracteriza ou define a cultura política de uma nação consiste na distribuição entre os seus membros das pautas de orientação de seus objetivos políticos. Almond e Verba (2001) justificam a utilização do termo por duas razões:

En primer lugar, si queremos descubrir las relaciones entre actitudes políticas y no políticas y modelos de desarrollo, debemos separar las primeras de los últimos, aunque la separación entre ellos no sea tan marcada como pudiera sugerir nuestra terminología. Así, el término

cultura política se refiere a orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como actitudes relacionadas con la función de uno mismo dentro de dicho sistema. (ALMOND; VERBA, 2001, p. 179)

Desse modo, os autores propõem a hipótese de que as orientações subjetivas dos cidadãos são fundamentais para explicar o funcionamento e também a estabilidade dos sistemas políticos, sendo necessário que os cidadãos apresentem determinadas características que os envolvam como participantes ativos das questões políticas.

Caracterizar la cultura política de una nación significa, en efecto, rellenar una matriz semejante mediante una muestra válida de su población. La cultura política se constituye por la frecuencia de diferentes especies de orientaciones cognitivas, afectivas y evaluativas hacia el sistema político en general, sus aspectos políticos y administrativos y la propia persona como miembro activo de la política. (ALMOND; VERBA, 2001, p. 182)

Moisés (1992, 2008) chama atenção para o fato de que a abordagem de Almond e Verba (2001) foi bastante criticada, acusada de ter uma forte inclinação e preferência pelos sistemas de democracia liberal.

The Civic Culture sugere que os públicos de massa que mais se adequam ao padrão típico da cultura cívica são encontrados, por um lado, entre os cidadãos que participam da política escolhendo os governos de suas sociedades e, por outro, deixando em mãos das elites que formam esses governos a tarefa, propriamente, governativa. (MOISÉS, 1992, p. 16).

De fato, Almond e Verba colocam a cultura cívica como um componente segundo o qual cidadãos relativamente ativos na vida política mostrariam pré-disposição para combinar participação com confiança interpessoal e acatamento às autoridades. Nesse sentido, a crítica é coerente, uma vez que “diferentes experiências mostraram que a democracia pode conviver com baixos níveis de participação, atitudes de protesto e mesmo distanciamento das autoridades.” (MOISÉS, 2008, p.17)

Além disso, os autores também sofreram a crítica pelo reducionismo cultural, ou seja, teriam deixado de considerar outros elementos para além das questões de formação cultural dos indivíduos ao analisar os condicionantes da qualidade das democracias. Haveria, segundo a crítica, uma Relação de dependência entre cultura política e estabilidade democrática.

Se esse fosse o caso, contudo, seriam inviáveis as transições do autoritarismo para a democracia, particularmente em situações em que valores autoritários estavam (ou estão), total ou parcialmente, enraizados na sociedade; ou seja, a noção de determinação é

incompatível com a dinâmica empírica da democratização (MOISÉS, 2008, p.17)

Parece-nos, assim como para Moisés (2008), haver um exagero na crítica, uma vez que podemos perceber a preocupação de Almond e Verba em determinar a existência ou não de uma relação entre a estrutura política e o tipo de cultura política apresentada. Segundo os autores, pode haver congruência entre os dois aspectos, sendo mais apropriada “aquella en que el conocimiento político de la población tiende a ser exacto y preciso, y el afecto y la elevación tienden a ser favorables.” (ALMOND; VERBA, 2001, p. 185)

Ao invés de determinação, podemos dizer, seguindo Moisés (2008), que Almond e Verba teriam adotado a hipótese de que estrutura e cultura políticas se influenciam mutuamente, num movimento no qual os valores influenciam na escolha e no desenho das instituições, enquanto o funcionamento dessas acabam por moldar a cultura política contribuindo para sua estabilidade ou mudança. Conforme a análise de Moisés (1992), portanto,

O exame dos processos clássicos de consolidação democrática mostra (...) que, além de certa autonomia, os valores, atitudes e procedimentos próprios da cultura democrática reforçam-se a partir de uma interação complexa do comportamento com o funcionamento das instituições democráticas, o que implica processos de socialização e re-socialização política e exige o passar do tempo para consolidar-se e para sedimentar-se. (MOISÉS, 1992, p.17)

Sendo assim, para que a democracia possa se consolidar enquanto um regime de efetiva legitimação entre os cidadãos que dela vão usufruir – sobretudo levando-se em consideração que regimes democráticos são bastante diferentes entre si e não há uma via única para a institucionalização da democracia - é preciso haver, para além de uma cultura política cívica, um bom desempenho das instituições políticas. Existe, portanto, uma causalidade cruzada entre as dimensões cultural e institucional da democracia: a estrutura institucional deve ser causa e feito da cultura política e vice-versa. (MOISÉS, 2008).

Não se trata, evidentemente, de uma dialética simplista entre estrutura política e valores democráticos: os exemplos clássicos mostram realmente que, na ausência de instituições democráticas, torna-se muito difícil desenvolverem-se práticas e hábitos democráticos como, por exemplo, a tolerância em face dos que pensam e agem diferentemente; mas da mesma forma, se a aceitação da tolerância política ou da superioridade da lei para dirimir conflitos não forem tomadas como algo que precisa sobreviver às contingências que, no momento, os tornam aceitáveis para certos atores, as instituições perdem a sua razão

de ser, se deterioram e, por fim, desaparecem ou tornam-se disfuncionais. (MOISÉS, 1992, p. 17-18)

Desse modo, é relevante a percepção de que as instituições e os sistemas políticos são apenas parte da dimensão democrática, que envolve tanto um conjunto de elementos institucionais baseado em estratégias e competitividade quanto um conjunto de elementos mais consensuais e comunicativos, com destaque para as associações ligadas à sociedade civil e aos partidos políticos. (AVRITZER, 1995). Para o funcionamento adequado das instituições democráticas é necessário que se tenha

(...) elementos de justificação de sua função, os quais estão relacionados com convicções dos cidadãos a respeito da sua missão e do seu funcionamento. A idéia é que instituições não são instrumentos neutros de realização de interesses e de preferências, mas correspondem a escolhas normativas da sociedade sobre como processar seus conflitos constitutivos (MOISÉS, 2008, p.15).

Essa perspectiva dialética na qual se ancora a tradição da cultura política precisa sempre ser reiterada, uma vez que a democratização tem sido considerada como resultado da escolha das elites políticas, prescindindo de uma cultura política democrática. São as teorias de caráter mais institucionalista, que costumam desqualificar esse debate, ao estabelecerem que os comportamentos, decisões e o desenho das instituições seriam produtos da escolha racional de atores relevantes, e de avaliações coletivas do sistema político. “Ou seja, supõe que a democracia floresce e se estabiliza, mesmo onde não existam predisposições estruturais e culturais favoráveis (...)” (MOISÉS, 1992, p.9). Tais teorias, portanto, consideram a democracia mais como um procedimento formal, que pode ser analisada

(...)a partir de dados sobre eleições, competição entre partidos e o funcionamento dos sistemas presidencialista e parlamentarista, utilizando-se de indicadores agregados de instituições políticas, desempenho de governos ou a relação entre o executivo e o Legislativo. O que conta para essa perspectiva não são os valores políticos ou a orientação normativa dos indivíduos, mas a eficácia das instituições com relação a fins almejados pelos atores políticos. (MOISÉS, 2008, p.16)

Para os institucionalistas, portanto, a democracia seria definida apenas em termos de competição, participação e contestação pacífica de poder, cujas principais características seriam o direito de escolha por meio do voto, eleições livres, competitivas e abertas, liberdade de expressão, reunião e organização, acesso à informação.

Essa definição tem a vantagem de deixar claro que qualquer sistema político que não se baseie em processos competitivos de escolha de autoridades, capazes de torná-las dependentes do voto da massa de cidadãos – isto é, do mecanismo por excelência de *accountability* vertical –, não pode ser definido como uma democracia. (Moisés, 2008, p.14)

Identificamos, concordando com Moisés (2008), alguma fragilidade no argumento de se pensar as eleições como fator mais importante do que as outras características da democracia, porque ao definir a democracia como um método de escolha pela competição entre as elites disponíveis, essa perspectiva desconsidera que países podem conviver com a realização de eleições menos livres além de dotar de pouca importância outras instituições e instâncias sociais durante o processo de democratização.

A principal crítica aos institucionalistas reside do fato de que não são só as instituições que orientam a ação coletiva (ou a falta dela) dos indivíduos. Os atores que tomam decisões a partir das instituições também o fazem com base nos contextos sociais e culturais nos quais se encontram, onde buscam a oferta de repertório para que possam realizar suas escolhas. A hipótese aventada por Moisés (2008), com a qual concordamos implica

(...) que o regime democrático, além de um valor ideal, mostre-se eficiente se suas instituições funcionarem como canais efetivos através dos quais os cidadãos sentem que podem fazer valer direitos e realizar interesses e preferências. Do julgamento decorrente dessa experiência, sob influência de orientações da cultura política, formam-se as atitudes de adesão democrática, satisfação com o regime e confiança em suas instituições. (MOISÉS, 2008, p.18 e 19)

Não estamos aqui desqualificando ou diminuindo a importância dos procedimentos institucionais democráticos, dentre os quais se destacam as eleições. Pelo contrário, estes representam um grande avanço democrático, sobretudo em termos de escolha de governos a partir do princípio da soberania popular. Apesar disso, mesmo com toda a evolução em termos da conquista e ampliação dos direitos civis e políticos “democracias eleitorais não atendem necessariamente a todos os critérios segundo os quais um sistema político autoritário se transforma em democrático.” (MOISÉS, 2008, p. 13). Somente o fato de ter eleições não garante o pleno funcionamento da democracia, em termos de garantia dos direitos civis, políticos e sociais. Afinal, ainda existe corrupção, mal uso do dinheiro público, violação dos princípios da lei para tirar vantagem pessoal, etc. Nesses casos, o que se coloca em xeque não é a existência em si da democracia mas como ela funciona e sua qualidade.

Insistimos, portanto, na importância de se considerar as duas dimensões – institucional e cultural – para o desenvolvimento de uma democracia qualificada. A cultura política sozinha também é insuficiente para gerar um regime democrático, porém não se pode considerá-la como desnecessária ao processo. A eficácia deste depende

em última análise, do modo como o pacote institucional democrático é apresentado para que o consentimento das elites, antes dispensado ao regime autoritário, se desloque para o regime democrático, torna-se impossível distinguir inteiramente a intenção estritamente racional das escolhas específicas que geram a estrutura política do terreno em que convicções, influências e tradições informam as decisões sobre essas escolhas. (MOISÉS, 1992, p.20)

E é justamente nessa dimensão que as questões atitudinais baseadas nos contextos sociais e culturais influenciam a consolidação democrática. Dificilmente consegue-se determinar o sentido da causalidade entre cultura política e instituições, ou seja se são essas quem geram a cultura política favorável à democracia ou o inverso. De qualquer modo, importa deixar marcado que, embora a influência da estrutura política sobre a cultura política democrática seja grande, não é possível separar o comportamento que gera o formato das instituições do sentido com o qual os atores dotam esse contorno.

Uma vez, conforme já colocado, que temos eleições e desenhos institucionais favoráveis ao desenvolvimento da democracia, constatamos a necessidade de se desenvolver uma cultura política democrática, tendo em vista o grande número de problemas ainda encontrados nos sistemas democráticos.

Avritzer (1995) nos chama a atenção para a existência de um tipo de cultura política autoritária que se desenvolveu ao longo de períodos autoritários. Nesse sentido, a democratização precisa ser entendida como um longo processo de transformação dessa cultura política em termos democráticos para que se possa alcançar a democracia social de fato.

Trata-se de compreender que existe uma cultura política não-democrática que se entrelaça com a institucionalidade democrática. As práticas dominantes, neste caso, não são puramente democráticas nem puramente autoritárias. Podemos, portanto, supor a existência de duas culturas políticas e apontar a disputa entre elas no interior do sistema político, na medida em que certos atores defendem a operação de instituições como o governo, o judiciário e a polícia à margem da institucionalidade democrática. (AVRITZER, 1995, p. 7)

A modernização do Estado e da economia afetam a forma como a cultura política se desenvolve, estando vinculada às transformações políticas e administrativas que os países em vias de democratização estão passando. Tal contexto influencia as ações sociais

dos indivíduos, uma vez que a democracia pode ser entendida como prática cotidiana transformada pelas mudanças estruturais da modernidade. “Tanto a democracia quanto a cidadania passam a ser consideradas como rupturas com formas de poder privado incompatíveis com as relações impessoais introduzidas pelo Estado moderno” (AVRITZER, 1995, p.8). Isso significa que no contexto aqui considerado, a relação entre democracia e modernidade traz a dificuldade do indivíduo lidar com as questões coletivas mediante os imperativos individualizantes da sociedade voltada ao mercado.

Ao estabelecermos como parâmetros para a democratização a incorporação de uma cultura política democrática pelos atores políticos e a inserção da democracia no interior do processo de mudança do repertório da ação social, rompemos com a possibilidade de pensar a democracia como coordenação da ação sem constrangimentos. Tal ruptura aponta a necessidade de entender a democracia no marco de uma teoria que diferencie formas estratégicas de formas solidárias de ação social e coloque o problema da democracia como prática cotidiana. (AVRITZER, 1995, p.9)

Colocadas as reflexões acerca da necessária relação entre a cultura política e a construção de um sistema democrático que corresponda as expectativas sociais do coletivo, cabe realizar o questionamento sobre o potencial dos públicos de massa das novas democracias possuírem orientações, atitudes e padrões compatíveis com o funcionamento da democracia. (Moises, 1992). Nas próximas sessões, iremos trabalhar a partir dessa questão, pensando especificamente o caso da democracia brasileira.

2.2 - Brasil: particularidades da periferia.

A crise política pela qual passamos atualmente no país – facilmente perceptível pelos movimentos de rua e midiáticos - não pode ser facilmente explicada, uma vez que se trata de um fenômeno complexo e multifacetado. Porém, para tratarmos da questão acerca de uma educação voltada ao fortalecimento da democracia, será preciso abordar algumas das questões que permeiam tal cenário político, através de uma breve reflexão sobre cultura política e como esta se configura no Brasil.

A partir dessa perspectiva, podemos montar um breve e simplificado quadro que demonstra que vivemos sob uma cultura política de caráter autoritário, que não favorece uma expectativa de ação coletiva e exercício pleno da cidadania, pré-requisitos para o funcionamento de uma democracia plena, pensada em seus aspectos políticos e sociais.

Tal cenário constitui-se a partir da conjunção de uma história de autoritarismos na qual os direitos civis e políticos sempre foram suprimidos e os direitos sociais construídos sem a participação popular, dentro de um contexto no qual a lógica de mercado assume importância maior dentro da nação. Segundo Baquero (2008),

Isto ocorre porque, de maneira geral, o Brasil pode ser caracterizado como uma sociedade de massas, superimposta a uma configuração estrutural de caráter patrimonialista. Em uma sociedade deste tipo, o Estado detém praticamente o poder absoluto na determinação das políticas públicas e a sociedade tem um papel insignificante, decorrente de um processo histórico onde aquele se estruturou antes desta. (BAQUERO, 2008, p.394)

Para compreender melhor esse cenário, procuraremos buscar os elementos que o compuseram a partir de uma breve análise histórica do atribulado desenvolvimento da nossa democracia – incluindo os momentos em que a mesma foi suspensa - a partir dos contextos sociais, políticos e econômicos que a acompanharam.

O Brasil adentra o século XX com sua economia ainda predominantemente agrária, e com as marcas da escravidão ainda latentes na estrutura social, uma vez que não havia preocupação com a questão social. No início do referido século, a expansão econômica se baseia na produção cafeeira, porém o vácuo econômico aberto pela crise de 1929 obrigou o país a realizar drásticas mudanças a partir da década de 1930.

Tal período foi marcado pela aceleração das mudanças sociais e políticas, além das econômicas, uma vez que o Brasil precisou passar a investir na economia interna e quebrou com a hegemonia das oligarquias cafeeiras. Assiste-se à construção, no Brasil, de uma forte legislação social, levando a um avanço no campo dos direitos sociais⁴ (CARVALHO, 2001). Importa ressaltar que tal iniciativa ocorreu a partir do movimento de centralização e autoritarismo orquestrado no Brasil durante o período denominado Vargasismo (1930-1945).

O primeiro período do governo Vargas (1930 a 1937), foi marcado por grande agitação política, tendo em vista que uma revolução acabara de deslocar o poder da elite agrária paulista para outras mãos. Tal movimentação resultou na Revolução Constitucionalista de 1932, permeada por um forte sentimento de identidade paulista. Apesar de terem perdido o conflito, os paulistas conseguiram algumas conquistas políticas, como a constituinte em 1933 e a consequente promulgação da nova constituição

⁴ José Murilho de Carvalho faz referência à obra de T.H. Marshall, “Cidadania, Classe Social e Status”, na qual o autor inglês pensa a cidadania a partir da conquista de três classes de direitos: civis, políticos e sociais, nessa ordem. Ver, MARCHALL, T. H. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

em 1934. Carvalho (2001) nos chama atenção para as mudanças positivas em direção ao avanço da cidadania, como o voto secreto e o voto feminino. Durante os anos subsequentes reinou uma relativa calma política no país. Os ânimos voltaram a se animar em 1935, com a tentativa de golpe pelos comunistas, a partir do qual o governo se aproveitou para impor seu autoritarismo através do Estado Novo, em 1937.

A ditadura varguista foi fortemente marcada pela modernização conservadora, na qual o governo incentivava à industrialização por meio da substituição de importações incentivando o nacionalismo econômico através da produção siderúrgica e de petróleo. Do ponto de vista político, não havia forte oposição ao governo, as políticas sociais de caráter paternalista pareciam compensar as atitudes repressivas. “A aceitação do golpe indica que os avanços democráticos posteriores a 1930 ainda eram muito frágeis”. (CARVALHO, 2001, p. 108). Somente após o término da Segunda Guerra é que a oposição passa a ganhar força.

Enquanto os direitos políticos eram limitados, à época, os sociais se expandiam dentro de uma atmosfera de autoritarismo e centralização. Introduziam-se, pela primeira vez, leis que regulamentavam o trabalho com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) demonstrando preocupação com os problemas trabalhistas e sociais. “Mas foi uma legislação introduzida em um ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis”. (CARVALHO, 2001, p. 110). Desse modo, não havia a possibilidade de se proporcionar uma experiência de cidadania ativa.

Carvalho (2001) nos aponta ainda que, apesar do autoritarismo que permeava os direitos sociais, não se pode negar que o período varguista foi fundamental para que eles se consolidassem, uma vez que implementaram o grosso da legislação trabalhista e previdenciária.

Surgia, aos poucos, uma burguesia industrial e também uma classe trabalhadora urbana, que constituiu os futuros atores responsáveis pelo surgimento de uma agenda política voltada à regulamentação das forças livres do mercado. As novas leis trabalhistas quebraram com as regras de trabalho urbanas do período anterior, que eram engessadas e ultrapassadas. O Estado passou a se responsabilizar por estruturar o salário mínimo que iria dar conta de todas as despesas do trabalhador e também por oferecer serviços de educação, saúde, previdência e assistência social apenas para os trabalhadores formais que possuíam carteira assinada. Pochmann (2004) nos alerta para essa questão ao afirmar que

(...) as restrições no financiamento das políticas de proteção social e a natureza regulada de acesso aos benefícios – vinculada ao emprego assalariado formal –, impediram que a incorporação de novos segmentos populacionais viesse acompanhada da melhora dos serviços ofertados e do valor real pago como benefício social. (POCHMANN, 2004, p. 11)

Em 1945, com o fim da Guerra, acaba também o governo de Vargas, obrigado a renunciar por pressão de seus opositores políticos. Assume o General Eurico Gaspar Dutra, que promulgou nova Constituição no ano seguinte. “O país entrou em fase que pode ser destacada como a primeira experiência democrática do país”. (CARVALHO, 2001, p. 127). Apesar disso, a influência política de Vargas não diminuiu e ele é eleito presidente, democraticamente, em 1950, época em que continua com sua política de expansão econômica e de direitos sociais, ancorado pelo apelo populista e pelo paternalismo. Cabe ressaltar que nos âmbitos dos direitos civis e políticos, pouco ou nada se havia avançado.

O jogo de forças políticas se acirrou com o fortalecimento da oposição militar que forjou aliança com a UDN de Carlos Lacerda, inimigo político de Vargas. O populismo do presidente e seus avanços sociais incomodavam a oposição, de modo que a tensão política chegou ao ápice, levando o presidente ao suicídio.

Em 1955 é eleito presidente Juscelino Kubitschek, que “apesar da oposição civil e de revoltas militares” (CARVALHO, 2001, p. 132), conseguiu utilizar-se de suas habilidades políticas e dirigir um governo dinâmico e democrático. Durante seu governo predominou um vasto programa de industrialização que incluía o desenvolvimentismo via capital estrangeiro e o investimento em infraestrutura, com ênfase em energia elétrica e na construção de estradas, além de ter atraído a indústria automobilística.

Ao final de seu mandato, JK enfrentou algumas dificuldades, relacionadas à radicalização da esquerda que exigia reformas para o setor agrário, além de se oporem aos pactos internacionais por serem nacionalistas. Segundo Carvalho (2001, p.134), “A esquerda alegava que o pacto desenvolvimentista beneficiava mais a burguesia que o operariado”. Mesmo assim, o então presidente conseguiu terminar seu mandato em paz e passou a faixa presidencial para Jânio Quadros em 1960, que possuía o apoio popular das classes médias. Quadros, porém, em uma tentativa de se tornar popular como Vargas, renunciou ao seu mandato de oito meses, deflagrando uma grave crise política envolvendo seu vice, João Goulart, que desencadeou os processos que levaram ao golpe militar em 1964.

O mandato João Goulart foi marcado por fortes agitações sociais advindas de polarizações ideológicas, greves realizadas com o apoio do governo, ações da ala progressista da Igreja Católica e mobilizações da UNE. “A mobilização política se fazia em torno do que se chamou ‘reformas de base’, termo geral para indicar reformas da estrutura agrária, fiscal, bancária e educacional”. (CARVALHO, 2001, p. 140). Desse modo, o presidente ficara encurralado entre os conspiradores de direita que queriam derrubá-lo e os setores radicais da esquerda que o empurravam para medidas cada vez mais ousadas. João Goulart acabou cedendo à esquerda e passou a realizar grandes comícios para pressionar o Congresso a aprovar reformas de base. Em março de 1964, o presidente realizou um grande comício que reuniu 150 mil pessoas. Em primeiro de abril, os militares deram o golpe que o retirou do poder.

A falta de convicção política das elites, tanto de esquerda quanto de direita em uma disputa cega pelo controle do governo levou ao esquecimento da democracia representativa. Como não houve negociação possível, se enfrentaram e acabaram por desestruturar o sistema democrático. (CARVALHO, 2001).

Como em 1937, o rápido aumento da participação política levou em 1964 a uma reação defensiva e à imposição de mais um regime ditatorial em que os direitos civis e políticos foram restringidos pela violência. Os dois períodos se assemelham ainda pela ênfase dada aos direitos sociais, afora estendidos aos trabalhadores rurais, e pela forte atuação do Estado na promoção do desenvolvimento econômico. (CARVALHO, 2001, p.157).

Fica bastante clara, desde o princípio, a relação entre a manutenção do poder das elites e o sucateamento da participação popular, sendo a ênfase nos direitos sociais apenas uma forma de controle das massas. Estabelece-se, a partir de então, uma cultura política oligárquica, com a redução dos direitos de cidadania e redução drástica da atividade política. "Isso correspondeu a uma concepção economicista/produtivista da sociedade, na qual a única função meritória dos indivíduos é produzir, distribuir e consumir bens e serviços." (BENEVIDES, 1996, p 223.)

Caracterizado pela repressão e censura, o regime militar instaurado em 1964 preservou o funcionamento do Congresso, embora mantivesse a maioria política do partido da situação, a ARENA⁵. À oposição, representada pelo MDB⁶, restava aceitar as

⁵ Aliança Renovadora Nacional, partido de situação, durante o regime militar.

⁶ Movimento Democrático Brasileiro, partido de oposição ao regime militar, foi o único partido que obteve permissão para continuar em funcionamento. Realizava uma oposição biônica, uma vez que a ARENA detinha a maioria do Congresso.

regras impostas pelo governo, pois era a única forma de se fazer algum tipo de oposição ao governo. Investiram nas políticas sociais, embora tenham restringido os direitos civis e políticos, sobretudo no que tange à universalização da previdência. A análise de Carvalho (2001) sobre o período é conclusiva ao atentar que

a avaliação dos governos militares, sob o ponto de vista da cidadania, tem, assim, que levar em conta a manutenção do direito do voto combinado com o esvaziamento de seu sentido e a expansão dos direitos sociais em momento de restrição de direitos civis e políticos (CARVALHO, 2001, p. 173).

A partir de 1974, assume o Presidente Geisel, que dá início à distensão lenta e progressiva da ditadura militar. Dentro de uma conjuntura econômica de crise (advinda de problemas estruturais do sistema capitalista, como visto no capítulo 1), os militares perceberam que seria melhor encaminhar a redemocratização antes que a crise compromettesse o controle sobre a sociedade. Em 1979, a lei da Anistia, ampla e irrestrita, permite a volta de exilados políticos e põe fim ao bipartidarismo, permitindo novamente a criação de partidos e organizações políticas. Em 1985, é retomado o governo democrático com a eleição indireta de Tancredo Neves, um civil para a presidência da república. (CARVALHO, 2001).

A retomada da supremacia civil em 1985 foi razoavelmente ordenada e, em tese, sem retrocessos. “O retorno do governo civil em 1985 renovou as esperanças de que haveria uma crescente expansão na concessão de bens e serviços sociais, bem como uma redução das tensões sociais.” (VIANNA, 1998, p. 163). Tal ideário baseava-se na crença de que os índices gritantes de pobreza eram em sua maioria, advindos das políticas autoritárias e discriminatórias dos militares. Acreditava-se que a implementação das políticas sociais de redução da pobreza e da desigualdade resolveria os problemas. Com o fim das ditaduras, a democratização constituía uma via de entrada para a constituição de sistemas de proteção social. Esperava-se que a democracia pudesse ser acompanhada de uma indispensável base de equidade, sobre a qual ficaria apoiada. Para isso, era necessário o reordenamento das políticas sociais.

Porém, ao longo da década de 1980, os empresários já conseguiam vislumbrar as mudanças econômicas que estavam por vir, prevendo que poderiam tirar vantagem delas. Sallum Jr. (1999), nos informa que

No correr da década dos 80 foi tornando-se claro para o empresariado que a retomada do crescimento econômico e a redução das tensões sociais já não poderia depender da presença dominante do Estado no sistema produtivo. Pelo contrário, ela dependeria da ampliação do grau

de associação da burguesia local com o capital estrangeiro e envolveria concessões liberalizantes em relação ao padrão de desenvolvimento anterior. (SALLUM JR,1999, p. 26).

Seguiu-se o processo constituinte e em 1988 foi promulgada a Constituição mais liberal e democrática que o país já teve, conhecida como a Constituição Cidadã. Visando garantir os direitos do cidadão, afinou-se com a agenda internacional de direitos humanos, nomeando os direitos e indicando como garanti-los e efetivá-los. (ADORNO, 2008).

A Carta de 1988 trazia em si a consagração da expansão da seguridade social, pensando em um sistema de proteção que seria abrangente e redistributivo.

Na agenda de transição para a democracia, as políticas sociais se revestiam de um caráter salvacionista, expresso no slogan adotado pelo primeiro governo da Nova República, o ‘tudo pelo social’, para elas convergindo o ‘ímpeto reformista’ do momento. (VIANNA, 1998, p. 130).

A Constituição, em sua essência, celebra os princípios da reestruturação do sistema de políticas sociais, colocando o direito social como fundamento da política e comprometendo o Estado com todo o sistema, a partir da provisão estatal pública. Se tal sistema tivesse sido efetivamente implementado teria produzido os desejados efeitos, estimados pelos otimistas da década de 80, de ser um modelo universalista e redistributivo. “Atingi-lo exigiria por certo reestruturar, corrigir, limpar por dentro o próprio sistema de políticas sociais, cujas piores distorções já se conheciam.” (DRAIBE, 2003, p. 69)

Porém essa seria uma tarefa árdua e desgastante demais, a que nenhum presidente estaria disposto, uma vez que seria preciso desmontar as estruturas que reproduzem as desigualdades, introduzindo mecanismos redistributivos de fato nas políticas sociais.

Ao contrário disso, os anos 90 chegam e o otimismo da década anterior já não mais existia, uma vez que já se havia percebido que muito do que se esperava das políticas sociais não se resolveria simplesmente no seu âmbito, uma vez que elas não poderiam resolver todos os problemas, “(...) nem são capazes de se constituir em mecanismos de compensação plena do baixo poder aquisitivo da população ou dos custos sociais tão graves de determinados programas de ajustamento econômico” (VIANNA, 1998, p. 187).

Em 1989, foi eleito o primeiro presidente, diretamente, desde 1960, estabelecendo uma maior amplitude para a realização dos direitos políticos. “No entanto, a estabilidade democrática não pode ainda ser considerada fora de perigo. A democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego”.

(CARVALHO, 2001, p. 199). Os problemas na área social, principalmente nos âmbitos de educação, saúde e saneamento, permaneceram.

O governo Collor, de fato, contribuiu para destruir o arcabouço nacional-desenvolvimentista presente na Constituição, visando uma reorientação no sentido anti-estatal e internacionalizante, decretando o fim do Estado protetor da indústria e elaborando estratégias de integração competitiva da economia nacional com relação ao sistema econômico mundial. Tal reorientação serviu para alterar institucionalmente algumas concepções político-ideológicas do Estado que já estavam em curso no meio do empresariado e das camadas médias da população. A escolha por essa nova orientação da gestão macroeconômica acabou por implicar na subordinação da agenda de proteção social ao ajuste fiscal e estabilização da economia (COSTA, 2009).

As consequências imediatas de tais medidas se traduziram em uma imensa diminuição da liberdade do estado para determinar as políticas sociais, uma vez que estas passaram a derivar das políticas de ajuste macroeconômico. As prioridades foram deslocadas para a focalização das políticas sociais, a universalização seria considerada apenas quando necessário, visando evitar desperdício de recursos e aumentar a eficiência do Estado.

Então, na verdade o Estado brasileiro se redemocratizara em uma via de mão dupla na qual, por um lado anuncia direitos universais e equidade na Constituição Federal e, por outro, insere-se na lógica global econômica baseada nos ajustes macroeconômicos de controle fiscal e de inflação, dentro do qual os planos para os países desenvolvidos era um controle externo sobre as políticas sociais. Coloca-se, então, a questão de como fazer para cumprir, efetivamente, os princípios universalizantes de proteção social que traz a Constituição. Tal equacionamento não foi resolvido, de modo que na década de 90 deixasse de sustentar o projeto reformista, e a Carta de 1988, no que tange à garantia de direitos universais e à luta pela igualdade, passa a ser desrespeitada, na prática. Nesse momento, tornam-se explícitos os antagonismos entre os princípios neoliberais que começavam a se institucionalizar no país e os princípios da nossa Carta Magna.

2.3 – Os problemas da Cultura Política no Brasil

Os debates que se seguiram ao período da redemocratização levaram à percepção de que não basta apenas o desenvolvimento econômico para a estabilização do país, sendo

preciso também o desenvolvimento social e aperfeiçoamento da esfera política, uma vez que, apesar da conquista da democracia, não conseguimos ainda construir, juntamente com o avanço da economia, uma sociedade mais justa e menos desigual.

Nesse diapasão, considerou-se que, enfim, a democracia estaria consolidada no país pela vigência de um quadro constitucional estável e pelo respeito às regras do jogo; pela rotinização de eleições competitivas, com seus resultados sendo aceitos sem questionamentos quanto aos procedimentos; pelo cumprimento dos mandatos eletivos, sem ameaças de quebra da institucionalidade; pela capacidade de os governos realizarem suas políticas; e pela autonomia entre os poderes. (LAHUERTA, 2012).

No entanto, somente os procedimentos políticos visando obter um governo eleito a partir do direito do voto popular livre não garantem que a democracia será benéfica ou eficiente para a população como um todo, justamente o que ocorreu com o caso do Brasil durante o seu processo de redemocratização. Ocorre que durante esse processo, mantiveram-se a permanência de vícios políticos tradicionais que corroboram a ineficiência das instituições em responder as demandas da população.

O Brasil, historicamente, constituiu-se enquanto um Estado dominado pela tecnocracia e por procedimentos personalistas e clientelistas, institucionalizando um sistema patrimonialista, cujos limites arraigados na tradição política brasileira ainda atrapalham a consolidação da democracia.

De acordo com essa concepção, a sociabilidade brasileira nasceu influenciada pela pirâmide familiar, tendo como fundamento a organização patriarcal, a fragmentação social, as lutas entre as famílias, as virtudes inativas e a Ética da aventura. Originalmente o caudilhismo e, posteriormente, o coronelismo, que implicava a existência de lideranças carismáticas, substituíam a racionalidade dos interesses individuais e estabeleciam a matriz sobre a qual a organização social e as fundações da política e do Estado foram delineadas. (BAQUERO, 2001, p.100)

A manutenção desse clientelismo patrimonialista, com a preponderância das relações afetivas e familiares sobre a constituição do espaço público ao longo da história política do país, motivou o desenvolvimento de uma dimensão personalista do poder público, que deixa marcas até hoje. A experiência política brasileira, portanto, está marcada pelo predomínio de formas autoritárias de governo, que se traduzem também em restrições à participação democrática. (BAQUERO, 2001).

A sobrevivência entre importantes parcelas da sociedade de estilos arcaicos de se fazer política, que prosseguem tratando as decisões da ordem pública como se fossem assuntos privados, como nos casos do clientelismo e do prebendalismo, exponenciam esses problemas,

ampliando enormemente as dificuldades enfrentadas pelas elites democratas e por todos aqueles que desejam consolidar a democracia.” (MOISÉS, 1992, p.11)

Lahuerta (2001) também identifica a herança autoritária da sociedade brasileira com a má resolução das questões relativas à escravidão. Segundo o autor, para além da questão da herança Ibérica conservadora e autoritária da colonização, a marca mais perversa do autoritarismo na cultura política brasileira é a da escravidão, uma vez que ela agregou à tradição ibérica conservadora católica formas de mando que acabaram por contaminar toda a história política e cultural posterior. A herança da escravidão, combinada com a questão da dependência pessoal, acabou por dificultar o desenvolvimento de uma democracia e de pressupostos de uma cultura liberal com instituições impessoais e duradouras. Desse modo, a evolução política do país foi fortemente influenciada por um passado de instabilidade política e econômica, além de trazer uma herança autoritária que atrapalha a construção de uma cultura política democrática no país. (BAQUERO, 2001)

O golpe militar de 1964 veio reforçar essa herança autoritária política precedente. Até então, vinha-se construindo uma democracia a partir de experiências promissoras no plano cultura como o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), Campanha pela Escola Pública, CPCs (Centros Populares de Cultura), Cinema Novo, Teatro de Arena, etc. Era um movimento cultural que buscava acompanhar a modernização do país, com consciência do que ela representava, pensando uma agenda para o futuro, visando um projeto de nação centrado no desenvolvimento. Tais manifestações culturais expressivas e promissoras foram interrompidas com o golpe. Para Lahuerta (2001), essa interrupção pode ser a raiz do problema da irresponsabilidade civil generalizada pela qual estamos passando. Por outro lado, o golpe acelerou a economia e o processo de acumulação capitalista, sendo o regime, nesse sentido, transformador, “ainda que, nos planos político e cultural, tenha procurado sistematicamente impedir que essa transformação ganhasse expressão pública e adquirisse uma feição mais moderna.” (LAHUERTA, 2001, p.37)

Desse modo, o regime militar avançou em termos de transformação econômica do país, mas manteve um autoritarismo político e um conservadorismo no plano cultural, culminando em uma contradição equacionada na década de 1970 entre as ideais de autoritarismo e democratização.

A ideia básica que se afirmaria ao longo dessa década centra-se na percepção de que estava ocorrendo um fenômeno de democratização econômico e social no país que não encontrava correspondência no

plano político em virtude da vigência de um regime autoritário que limitava os movimentos de uma sociedade civil emergente. (LAHUERTA, 2001, p. 38)

Durante a década de 1970 a sociedade civil batalha pela conquista da autonomia da ideia de Estado. A crise econômica do período acabou por incomodar as elites empresariais que passaram a não ver mais com bons olhos os regimes autoritários. Nesse contexto, desenvolveu-se uma polarização entre Estado e Sociedade Civil, que se resumia em uma dicotomia simplista que associava o Estado às mazelas autoritárias e a Sociedade Civil era considerada detentora de todo o potencial democratizante. A perspectiva de negar o autoritarismo do Estado gerou a recusa de qualquer autoridade, estabelecendo a ideia de que o Estado é ruim e a sociedade civil é sempre boa, gerando uma má-compreensão da relação entre essas duas instâncias de representação. Como consequência desenvolveu-se uma cultura de aversão ao que é público, estatal e político, sendo esses três elementos, conforme nos coloca Lahuerta (2001) identificados com o autoritarismo. O caso brasileiro, portanto, é um exemplo da dificuldade de se manejar a interação para o consenso democrático entre massa e elites dirigentes.

A transição política brasileira durou mais de uma década, gerando um amplo e complexo movimento de oposição ao autoritarismo que tanto serviu para redefinir o compromisso das elites com o regime político, como para generalizar as virtudes da democracia entre o público de massas. (MOISÉS, 1992, p.20)

A partir do começo dos anos 80 ficou claro que o país caminhava para um regime democrático. Apesar disso, foi preciso praticamente mais uma década para que se tentasse alcançar um consenso democrático mínimo necessário para a transição que se completou com a realização de eleições diretas em 1989. A respeito desse momento, Moisés (1992) relata-o como um momento de decepção, apesar do significado de derrota do regime autoritário e ascensão da democracia. A falta de confiança na redemocratização deu-se por conta da não resolução de diversos problemas, mesmo com os partidos de oposição ao regime militar no poder.

De fato, no governo Sarney, o principal partido de governo era também o mais importante símbolo da oposição ao regime anterior, isto é, o PMDB, enquanto o presidente da República e inúmeras outras figuras centrais do governo eram exemplos de continuidade daquele dentro do nascente regime democrático (MOISÉS, 1992, p.25)

Com isso, as rupturas e continuidades permaneceram no governo, dentro de uma transição bastante ambígua que resultaram na construção de uma democracia bastante fragilizada.

Nesse contexto, perde-se a ideia, que é fundamental para a democracia, de que para haver cidadania é preciso haver, para além do reconhecimento de direitos, a obrigação para com a comunidade. A cultura política que emergiu a partir da ditadura militar focou na conquista cega de direitos – sobretudo de uma liberdade ilimitada, na qual se busca fazer o que se quer - e esqueceu-se a obrigação dos direitos para com o coletivo, menosprezando os motivos e estratégias daqueles que lutaram contra a ditadura.

Com isso, deixou-se de lado a obrigação de ter compromisso com a comunidade, compromisso com o coletivo, compromisso no limite com o país. Talvez aí esteja uma chave para se explicar este momento da história brasileira em que o comportamento geral torna-se extremamente predatório. (LAHUERTA, 2001, p.40)

O período de redemocratização foi marcado pelas ambiguidades que incluíam, diversos aportes autoritários para conseguir se chegar a um Estado democrático, na qual foram necessários muitos acordos entre aqueles que defendiam e lutavam pela democracia e aqueles que ainda faziam parte da estrutura autoritária do Estado, mas pretendiam a transição para um governo civil. Moisés chama atenção para o fato de que

(...)entre nós, a democratização resultou de iniciativas de liberalização de dirigentes do antigo regime seguidas de negociações com as lideranças democráticas, mas o seu primeiro presidente civil foi escolhido pelo Congresso nacional segundo regras estabelecidas pelos governos militares. (MOISÉS, 2008, p.19)

Essa ambiguidade entre democracia e autoritarismo no período de redemocratização também está presente na votação da Constituição, que foi influenciada tanto pelas manobras de um presidente que coadunava com o autoritarismo, como pela pressão dos militares que influenciavam a disputa sobre tempo de mandato, sistema de governo e a relação entre os poderes

A expectativa é que os traços de sobrevivência de concepções autoritárias sobre a política, expressos em preferências autoritárias e em atitudes de ambivalência política, ainda sejam fortes, influenciando sobre as convicções a respeito do papel das lideranças políticas e da relação dos cidadãos com governos, partidos e parlamentos. (MOISÉS, 2008, p. 23)

Existem ainda traços autoritários, herança direta dos regimes ditatoriais que vigoraram por toda a América Latina no século XX, que atrapalham a adesão da

população aos regimes democráticos. Importante ressaltar que além da herança autoritária temos muitos problemas com as instituições democráticas, sobretudo no que diz respeito à questão da confiança nas instituições, devido ao alto grau de corrupção e descaso com a coisa pública. A constatação, por parte dos cidadãos de que a democratização não cumpre suas promessas, gera uma situação de incongruência entre a visão da democracia como regime ideal e a sua realização prática - que não funciona da forma como se gostaria. Nesse sentido, isso afeta a participação - dimensão fundamental da democracia - porque os cidadãos não se sentem compelidos a participar de algo em que não confiam.

Surge, nesse contexto, um desejo de acabar com as instituições em que não confiam ou que acreditam que não funcionam direito, como é o caso do Congresso Nacional e dos partidos políticos. (MOISÉS, 2008). A discrepância entre a oferta institucional da democracia e a demanda cultural dos cidadãos com relação ao sistema não está sendo superada com o passar das décadas, foi o que mostrou a adesão ao regime democrático porém com uma severa crítica à prática.

(...) contextos marcados pela sobrevivência de traços autoritários da cultura política e, ao mesmo tempo, por distorções do funcionamento das instituições democráticas, com repercussões sobre a qualidade do regime democrático, afetam de diferentes modos a experiência dos indivíduos e influem sobre suas orientações políticas. Assim, a preferência por soluções à margem da lei e das normas democráticas (podendo envolver o retorno de militares ou o apoio a lideranças carismáticas) com o objetivo de resolver problemas da sociedade está associada com o desprezo ou o descrédito de componentes fundamentais da democracia representativa, como o parlamento e os partidos políticos. (MOISÉS, 2008, p.35-36)

Lahuerta (2012) segue tal raciocínio ao refletir acerca dos problemas da incivilidade e da violência crescentes em uma sociedade cada vez mais complexa, como uma demonstração de que, na prática, não somos tão democráticos quanto gostaríamos. Segundo Lahuerta (2012), vivemos uma dissociação entre democratização social, ausência de cultura cívica e baixa institucionalização da democracia política.

Basta notar como, de modo cada vez mais acentuado, amplas camadas da população simplesmente deixam de reconhecer o Estado como garantia da norma legítima, recusam a ordem jurídica e procuram resolver seus problemas sem levar em conta a lei ou, simplesmente, colocando-se contra ela. (LAHUERTA, 2012).

Uma vez, portanto, que o Estado não dá mostras de que é capaz de atender as demandas da população, desenvolve-se uma crise de legitimidade e confiança com

relação às instituições, de modo que a legalidade passa a ser ameaçada por conta de uma situação de complexidade que ultrapassa os indivíduos.

Tal fenômeno está relacionado, como colocado acima, à herança deixada pelo regime militar da não participação política do cidadão, que após a redemocratização tomou força, não mais pelo viés autoritário, mas pela visão neoliberal de transformar a participação do cidadão em consumo. Desse modo, ocorre a valorização do mercado como princípio de organização social e a ação política permanece desvalorizada.

Uma vez que o Estado, para manter sua estabilidade econômica e corresponder à lógica de mercado global, responde mais às pressões externas do que às internas, os investimentos no social podem acabar por não suprir as demandas da população. Conforme nos explica Baquero (2008),

Presentemente, na linha da reflexão sobre qualidade democrática, uma das principais preocupações dos cientistas políticos se orienta no sentido de tentar explicar o mau funcionamento dos regimes democráticos considerando a dimensão social, pois, embora a economia mostre uma razoável estabilidade e avanços na redução da pobreza concomitantemente ao crescimento econômico tenham sido verificados, não se constata a criação de estruturas sociais mais justas. (BAQUERO, 2008, P. 382)

Baquero (2008) nos chama atenção para o fato de que as expectativas criadas pela globalização não se cumpriram, de modo que constata-se uma tendência de debilitamento dos sistemas de apoio social nas novas democracias, com crescimento das desigualdades, insegurança em relação ao futuro e crescimento da violência. Constata-se, portanto, que a lógica mercadológica neoliberal vai na contramão de uma participação política efetiva da população, uma vez que as decisões políticas acabam reféns do mercado, que requer ajustes econômicos que muitas vezes vão de encontro com as necessidades da população.

A dependência dos países com relação ao mercado para resolver os problemas políticos, econômicos e sociais é extremamente danosa aos princípios da cidadania, pois há perda de soberania política com a subordinação econômica ao mercado, quando o Estado se curva às forças da transnacionalização e à globalização. Desse modo, a democracia fica reduzida a um sistema de liberdades econômicas que só beneficia a acumulação privada, acabando por provocar a degradação das maiorias com fome, desemprego, péssima qualidade de vida. (BAQUERO, 2008)

Ao satisfazer as exigências de mercado e pensar a política toda voltada para o que as agências globais esperam, a participação política local fica comprometida, uma vez que não deveriam ser esses os interesses a serem atendidos pelo Estado. Afinal, passa a

não haver concordância entre a dimensão institucional e suas regras e a prática política, que fica desvirtuada de sua função primordial que é promover o bem comum.

O enriquecimento de uma pequena parcela da população brasileira, enquanto a maioria enfrenta as incertezas de uma economia de mercado e o não-atendimento de suas necessidades básicas, tem se tornado possível num contexto democrático, precisamente porque as instituições democráticas, em vez de desempenharem seus papéis específicos, de funcionarem democraticamente, têm, ao contrário, servido de apoio a setores que, com maior eficácia e legitimidade, reproduzem sua dominação e seu enriquecimento. (BAQUERO, 2001, p.101)

Pode-se perceber que existe uma relação entre a imensa desigualdade social e os problemas da democracia no Brasil, traduzido pelo impacto do modelo político vigente nas relações políticas e sociais. O predomínio de políticas econômicas neoliberais, ao contrário do que os poderia se esperar desse modelo econômico pelos seus teóricos – conforme debatido no capítulo 1 – não tem conseguido eliminar a herança autoritária dos traços tracionais da política brasileira. “O neoliberalismo consegue, portanto, algo inédito, qual seja, sem destruir as instituições democráticas, submetê-las aos seus interesses e utilizá-las como instrumentos de dominação e enriquecimento ilícito.” (BAQUERO, 2001, p.101-102). Nossa democracia, portanto, opera para gerir e administrar os conflitos políticos, e termina por permitir uma das maiores concentrações de renda do mundo.

Identificamos, por conseguinte, um dos problemas da cultura política brasileira, qual seja a crença na relação causal entre a estabilidade econômica e a social, relação essa facilmente desmentida pela realidade, uma vez que o Brasil está entre as maiores potências econômicas do mundo e ao mesmo tempo entre as mais desiguais. Precisamos da democracia social além de estabilidade econômica e instituições funcionando.

A maior parte dos países do mundo em desenvolvimento, onde se alcançou a estabilidade econômica, está longe de ser modelo de estabilidade social, se por estabilidade social se entende a crença dos cidadãos na democracia e nas instituições em virtude de elas serem capazes de solucionar os problemas sociais básicos (transporte, educação, emprego e saúde). (BAQUERO, 2001, p.103)

A cidadania no Brasil apresenta-se, apesar dos esforços previstos durante todo o processo de redemocratização e com a promulgação de uma constituição “cidadã”, incompleta. Direitos existem formalmente mas não se estendem à toda a população de modo que a maioria da população vive em condições de existência precárias, não

contando com a efetividade de direitos elementares. Por isso a maior parte dessas pessoas, ignoram a existências das instituições e desacreditam da perspectiva de qualquer coisa que se centre na ideia de bem comum, afinal em geral são esquecidas mesmo em suas necessidades básicas. Esse quadro de cidadania incompleta e baixo reconhecimento de direitos são questões chave para entender a situação na qual se encontra a relação entre o Estado e a sociedade civil e desvendar o complexo desenho no qual se encontra a questão da confiança e representatividade das instituições políticas do país.

O país convive com a violação de direitos fundamentais de setores mais pobres da população, entre os quais os mais atingidos são os afro-descendentes. Amplas camadas da população não têm acesso a direitos civis, a exemplo do devido processo da lei ou do direito a um tratamento justo e equânime por parte dos tribunais de justiça (...). (MOISÉS, 2008, p.21).

Muitas pessoas param de reconhecer a legitimidade do Estado como norma legítima, uma vez que o abandono a que são relegadas fazem-nas pensar que a norma não funciona, e passam a resolver seus problemas à margem da lei. Essa situação acirra o conflito social e a violência, bem como expõe a sociedade brasileira à uma negação do Estado de direito. (Lahuerta, 2001)

Tendo em vista o contexto acima apresentado, Lahuerta (2012) constata na sociedade brasileira, uma espécie de aversão ao que é coletivo, uma ojeriza pela esfera pública, como um mecanismo de individualização que se traduz em formas que menosprezam a democracia, e não se relacionam com a cultura cívica. Como não temos uma sociedade civil democrática, ela não se qualifica para conviver com sua pluralidade, acabando por generalizar fenômenos destrutivos.

De tal modo que a teia clientelista, expressiva da dependência pessoal e do favor, tende a se reproduzir, dificultando a democracia e o reconhecimento de direitos, criando as condições para que se recoloque a velha fórmula de, nos momentos de dificuldades, solicitar do Estado forte a solução para os problemas, de atribuir exclusivamente aos políticos e aos governos a responsabilidade pelas soluções. (LAHUERTA, 2012)

Os cidadãos não sentem que seus direitos de participação e representação - direitos esses que dependem da igualdade política social e econômica para serem efetivos - sejam canais para enfrentar os problemas como a corrupção ou as dificuldades econômicas do país. Na pesquisa em que realizou acerca do tema, Moisés (2008) constatou que existe uma conexão entre a “ambivalência a respeito de valores políticos, a insatisfação com a democracia e a desconfiança de instituições, como partidos e Congresso nacional.”

(MOISÉS, 2008, p.36). O que demonstra que a democracia brasileira possui déficits institucionais que afetam princípios básicos de governabilidade que comprometem a capacidade do sistema político democrático de corresponder às expectativas dos cidadãos. Desse modo, há um constante declínio na confiança que os brasileiros têm nas instituições e na classe política como mostram as pesquisas de opinião pública nos últimos anos, havendo também fragilização dos laços sociais e fortalecimento da institucionalização do individualismo, no qual o interesse privado se sobrepõe ao coletivo. Moisés afirma, portanto que

(...) nem o desempenho dos governos, nem o das instituições parece capaz de assegurar aos cidadãos que suas expectativas quanto ao regime são realizáveis. Isso sugere que as elites políticas têm dificuldades para perceber a gravidade da situação ou não se sentem encorajadas a enfrentar os problemas que precisam ser resolvidos para que a oferta democrática satisfaça a demanda da cidadania. (MOISÉS, 2008, p. 36)

Estamos vivendo um ciclo de crise de representação, na qual persiste uma situação redundante e paradoxal. Por um lado, busca-se fortalecer as instituições via reformas (que não resolvem completamente os problemas) e por outro resgatam-se lideranças políticas que se utilizam de seu carisma para se sobreporem às instituições - o que as deslegitima ainda mais. “O resultado é a vigência de um ciclo vicioso, pois quanto maior a deslegitimação institucional, maior também a exigência de líderes carismáticos, os quais contribuem para neutralizar e desacreditar essas mesmas instituições.” (BAQUERO, 2001, p.101)

Moisés (2008) avança nessa discussão sobre os vícios políticos que comprometem um desenvolvimento institucional que possa colaborar no avanço democrático, ao criticar o presidencialismo de coalizão. O autor afirma que uma das principais críticas à Constituição, com relação à estrutura política do país, seria que, apesar de ter garantido direitos fundamentais, permitiu determinadas configurações políticas que deram abertura para esse tipo de configuração. Nesse modelo político,

(...)o poder de agenda do presidente seria usado como mecanismo de eficácia legislativa (acelerando a tramitação de propostas de interesse comum do executivo e do legislativo) e como forma de usurpação do poder do Legislativo; mais do que efeito de uma estrutura institucional consolidada, a delegação da maioria aos presidentes seria algo contingente e condicional, dependente da capacidade do presidente para assegurar a sobrevivência da coalizão governativa (MOISÉS, 2008, p.20)

Desse modo, tais características permitem ao poder executivo concentrar enormes recursos de poder, dotando o presidente – muitas vezes à revelia de regras ou controle do legislativo – de poderosos recursos de barganha política. Fica difícil, nesse sentido, coibir abusos práticos, o que acaba por gerar uma assimetria política que afeta a qualidade da democracia. O presidencialismo de coalizão, ainda, pode estar associado à outras limitações institucionais e vícios políticos que continuam assolando nosso sistema político.

Também a continuidade de práticas de corrupção mostra que nem o *impeachment* de um presidente ou a punição de parlamentares por motivos semelhantes foi suficiente para que o país aperfeiçoasse os mecanismos institucionais e o marco jurídico responsáveis pelo controle dos efeitos sistêmicos de hábitos e comportamentos antirrepublicanos. (MOISÉS, 2008, p. 21)

A corrupção destrói a legitimidade das instituições e atrapalha a construção da justiça social. “Quando a corrupção está presente num sistema político, os pilares da democracia, bem como a sua legitimidade e a justiça social, se tornam um mito; isto, por sua vez, certamente diminui a legitimidade das instituições políticas democráticas.” (BAQUERO, 2004, p.138) O declínio na participação e na confiança são prejudiciais à construção da cultura política democrática.

Difícilmente os problemas e vícios que ainda temos nas nossas instituições coloquem em risco a nossa democracia. Esses problemas, porém, afetam a qualidade da democracia, e acabam afetando também a percepção dos indivíduos sobre o sistema democrático.

Baquero (2008) acredita que a partir de um conjunto de fatores como a globalização, avanços tecnológicos, uso sistemático da informática e internet, houve uma modificação no comportamento dos brasileiros com relação à política. Porém, diz o autor, na essência, os brasileiros continuam a desacreditar nas instituições que constituem o pilar da democracia representativa.” (BAQUERO, 2008, p.98). Somente o avanço no formalismo institucional não resolve os problemas de confiança na democracia. Concluímos a extrema necessidade de mudança na cultura política do país. “O que constatamos no Brasil contemporâneo é que a democracia está se sustentando, mas suas instituições, longe de se consolidarem, estão cada vez mais submetidas aos interesses privados dos setores econômicos.” (BAQUERO, 2001, p.101)

Podemos concluir, portanto, que cultura política significa, ao mesmo tempo, causa e consequência do funcionamento do sistema político. É, portanto, resultado da

padronização de orientações cognitivas, emocionais e valorativas que se estabilizam e tornam-se atuantes ao longo do tempo. E a menos que rupturas históricas forcem os grupos a redefinirem essa padronização, ela continua se reproduzindo da forma como se originou, fenômeno que parece predominar no Brasil.

Assim, repensar o processo histórico que deu origem à formação de valores, normas e atitudes que norteiam o comportamento político na sociedade brasileira é, sem dúvida, uma tarefa bastante complexa, porque se de um lado nos deparamos com uma ampla bibliografia enfocando aspectos socioculturais, políticos e econômicos, de outro encontramos poucos estudos que nos permitam entender como se forjou a consciência política desta sociedade e de que modo ela tem se expressado em sua cultura política. (...) Nesse sentido, o que importa destacar é que a cultura política ocupa um lugar central no cotidiano dos indivíduos, podendo servir tanto para regular a transmissão de valores políticos, quanto para legitimar o funcionamento das instituições políticas. A forma como se constrói e se difunde essa cultura está diretamente relacionada a como se reproduzem os comportamentos, as normas e os valores políticos de determinada comunidade. (BAQUERO, 2008, p. 102)

Tendo isso em vista, faz-se relevante, para que possamos qualificar a nossa democracia, socializar o conhecimento que se tem sobre ela, para que a sociedade possa se conhecer também e, desse modo, poder enfrentar os temas de menosprezo pela política e pela democracia, enfrentando o tema dos valores fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura política democrática.

2.4 – Cultura Política e Educação para a democracia

Diante do quadro apresentado acima, propomos uma reflexão acerca das possibilidades de reverter esse quadro de desenvolvimento de uma cultura política autoritária, visando construir uma sociedade mais democrática e preocupada com as questões coletivas. Para isso, é preciso ter clareza quanto ao fato de que o autoritarismo que nos cerca não é restrito ao estado, mas é o modo de ser de grande parte da sociedade civil. O problema advém do processo de transição para o regime democrático, quando estiveram ausentes alternativas mais sólidas para a consolidação desse regime político. Lahuerta nos alerta para o fato de que

Diferentemente do que se pensava, uma sociedade civil forte não é por si só antídoto ao autoritarismo, porque se ela é uma sociedade civil autoritária, nela vão se generalizar interesses pouco preocupados com a esfera pública, pouco permeados pela ideia de uma cultura cívica e, enquanto tais, interesses que estimularão os comportamentos

predatórios e os interesses particularistas, corporativistas de todos os tipos (LAHUERTA, 2001, p. 40-41)

Não conseguimos desenvolver uma sociedade civil democrática, o que gera fenômenos destrutivos como violências e incivildades, uma vez que nossa sociedade não se qualifica para conviver com sua própria pluralidade. A sociedade brasileira, nesse contexto, desenvolveu uma espécie de aversão pelo que é coletivo e ojeriza pela esfera pública. “Dito em outros termos, instaurou-se um mecanismo de individualização perverso que se traduz em formas societais que menosprezam a democracia e recusam a cultura cívica.” (LAHUERTA, 2001, p. 41) Há uma escassez de responsabilidade cívica entre os indivíduos que compõem a sociedade brasileira que não busca se organizar para buscar soluções democraticamente.

Depois de três décadas de combate ao autoritarismo, estamos mais próximos da irresponsabilidade generalizada do que do autogoverno. Paradoxalmente, para esse resultado contribuiu a rotinização da ideia de que os brasileiros têm direitos e devem ampliá-los. O que, em princípio, é algo bastante positivo. O problema é que a afirmação da ideia de direitos deu-se sem que se tivesse como contrapartida uma noção de deveres, de obrigação política com o coletivo, de obrigação com a comunidade, no sentido de que os nossos problemas são efetivamente nossos; de que nós – indivíduos autônomos, indivíduos que querem direitos, indivíduos que reivindicam a liberdade e a emancipação – sejamos capazes de nos associar para buscar soluções. (LAHUERTA, 2001, p.42)

Tendemos, em vista da situação de precariedade e individualidade em que se encontram as pessoas, a jogar a responsabilidade pelos problemas sociais em cima do Estado e não buscamos nos responsabilizar pelas nossas próprias debilidades. Tal questão apresenta-se problemática quando a sociedade civil exige direitos sem pensar nas contrapartidas e responsabilidades para com as questões cívicas. Cria-se, com isso, uma situação em que o Estado, por um lado não dá conta das demandas relacionadas à população que reage culpando o Estado por todos os problemas sociais existentes, sem pensar no seu papel enquanto coletivo social que também deveria buscar soluções para as problemáticas que o afeta.

Num ambiente caracterizado por crises de credibilidade e legitimidade, há claramente uma perda da força da lei, o que equivale à perda de sua força normativa, que é conhecida como uma impunidade estrutural, a qual, segundo foi visto anteriormente, estabelece uma política de privilégios e promove a desigualdade e a exclusão social. (BAQUERO, 2004, p. 131).

As sociedades que não conseguem resolver os problemas fundamentais como educação, saúde, segurança, estão sujeitas permanentemente a experimentar baixa qualidade de democracia e têm dificuldade de valorizar a mesma, gerando, então o descrédito da sociedade. Vemos cotidianamente, conforme nos informa Lahuerta (2001), a formação de novas gerações para negar o autoritarismo e menosprezar o Estado e a política, mas não para encontrar alternativas para nossos problemas de forma democrática. Faz-se urgente romper com esse ciclo, e resgatar a ideia de democracia, efetivamente.

Portanto, trata-se de construir um novo compromisso ético, antes que tudo, no sentido de que aqueles setores que exercem na sociedade funções intelectuais, em vários níveis, coloquem de modo crescente a necessidade de se construir uma cultura de responsabilidade cívica que valorize de fato a cidadania. (LAHUERTA, 2001, p. 45)

Nesse momento no qual emerge uma cultura não cívica que atinge, principalmente, a juventude, precisamos estabelecer um horizonte de projeto para enfrentar o problema dos jovens abandonados à sua própria sorte e descrentes com a política. Durante as últimas décadas, a sociedade brasileira vivenciou altas taxas de crescimento demográfico, tornou-se uma sociedade de massas com forte presença dos jovens. É preciso educá-los politicamente, visando seu preparo para uma vida cívica, uma vez que estão crescendo numericamente na sociedade e tornam-se ciosos de seus interesses sem demonstrar o mesmo esforço para dar a contrapartida para praticar a colaboração com a coletividade.

Nesse sentido, identificamos a necessidade de se pensar uma formação política para essa juventude, tendo em vista a falta de representatividade apresentada pelas instituições políticas com relação aos jovens. Concordamos com Baquero (2004) que

(...) os jovens estão permanentemente na busca de um espaço capaz de representa-los e responde às suas demandas. Como as instituições tradicionais não conseguem ser interlocutores efetivos das reivindicações desse segmento social, os jovens desenvolvem suas representações sobre a política e suas instituições como algo alheio à sua realidade, visto que, por meios convencionais não conseguem alterar o cenário no qual estão inseridos. (BAQUERO, 2004, p.125)

A imagem que os jovens cidadãos têm da política é bem negativa, uma vez que as expectativas frustradas pelas instituições políticas acabam minando sua credibilidade e legitimidade criando uma distância imensa entre expectativa e realidade. Tal descontentamento dos jovens com a política acaba resultando em distanciamento e

ceticismo. “O mal-estar dos jovens hoje é alimentado por um conjunto de demandas não atendidas pelas autoridades constituídas.” (BAQUERO, 2004, p. 127). Nesse contexto, é pouco provável que os jovens consigam construir uma cultura política democrática, visto que estão pouco envolvidos e muito apáticos.

Na dimensão social, vários estudos têm mostrado que existe atualmente um declínio do capital social, ou seja, na habilidade das pessoas em trabalhar juntas. Os jovens não demonstram uma predisposição ao desenvolvimento de redes e normas que valorizem e facilitem uma ação coordenada e cooperativa. Cada vez mais, a possibilidade de constituir identidades coletivas entre os jovens se torna rara. O distanciamento das organizações formais (partidos) e informais (associações de todo tipo) faz prevalecer posturas individualistas que se orientam na defesa do particular e não do coletivo. (BAQUERO, 2004, p.131).

Apesar dos jovens serem citados no debate nacional e nas políticas públicas governamentais, pouco espaço encontram em termos de participação política efetiva. O reconhecimento da juventude ocorre apenas na teoria, não se realiza na prática, onde não há abertura de espaço para participação efetiva dos jovens na política, já que os jovens não são ouvidos dentro das suas especificidades.

Os meios de comunicação também têm uma parcela de culpa pela descrença dos jovens com a política. “Creio que no caso brasileiro os meios de comunicação têm alimentado um cinismo de uma cidadania já cínica, por razões históricas.” (BAQUERO, 2004, p. 133) Percebemos uma desvalorização da política nos meios de comunicação televisivos uma vez que eles materializam os imponderáveis do caráter e da personalidade, pessoalizando as questões políticas; além dos noticiários terem se tornado muito negativos, centrados no sensacionalismo político, orientando-se para a exploração do conflito e não a sua substância.

Em muitos casos verificam-se inconsistências na forma como as informações são veiculadas. Um exemplo emblemático dessa situação é quando se explora o temor e o medo das pessoas informando que a criminalidade aumentou, apesar das estatísticas mostrarem o oposto. (BAQUERO, 2004, p. 133)

Diante desse cenário a pergunta que se coloca é como desenvolver uma boa cultura política dentre os jovens? Uma resposta possível pode partir da constatação de que a apatia política, ou mesmo a aversão que percebe-se pela política, pode comprometer o futuro da democracia. Por essa razão, nos parece urgente o desenvolvimento de uma cultura política que promova interesse e participação social.

(...) um dos elementos fundamentais da democracia contemporânea, num sentido mais amplo, diz respeito à necessidade do envolvimento

dos cidadãos na política. A democracia exige uma cidadania mais ativa, na medida em que é através da discussão, do interesse e do envolvimento na política que ela pode se fortalecer. (BAQUERO, 2004, p. 134)

Para que a democracia funcione melhor, portanto, é preciso que a noção de cidadania difundida considere todas as pessoas como parte de uma coletividade. Nesse sentido, precisamos redefinir o conceito de cidadania no Brasil – uma vez que há ausência de um significado de cidadania – e difundi-lo via educação política.

Importa também, sempre levar em consideração o que pensa o jovem cidadão sobre a política, “(...) examinar com cuidado os elementos que entram no processo de construção das representações sociais dos cidadãos a respeito da política, pois eles incidem na configuração da política.” (BAQUERO, 2004, p. 127) Tal perspectiva faz-se relevante uma vez que a ausência de apoio dos cidadãos às instituições compromete o funcionamento da democracia. Estimular a participação da juventude visando envolvê-la com as questões políticas voltadas ao coletivo pode gerar bons frutos em termos da construção de uma cultura política democrática.

Acreditamos que a educação política abre espaço pra isso, mostra ao jovem que ele pode – e deve – buscar um espaço de reivindicação e empoderamento se esses são negados a ele institucionalmente. Insistimos, nesse contexto, em uma educação de valorização da coletividade e dos valores democráticos, que incentive o jovem a abrir novos caminhos de participação política.

É necessário, portanto, desenvolver mecanismos de empoderamento político dos jovens via formação de cidadãos críticos e atuantes. Formar cidadania implica gerar espaços e oportunidades que promovam e permitam aprender habilidades e concepções democráticas cidadãs, ter consciência de ser um sujeito com direito a ter direitos. (BAQUERO, 2004, p. 144)

Uma educação que possa formar cidadãos ativos, participativos, capazes de julgar e escolher, tal como nos anuncia Benevides (1996), torna-se, portanto, fundamental no cenário apresentado para a formação de indivíduos qualificados a participar mais consciente e ativamente da política.

Apostamos na via da educação como uma possível solução para os problemas envolvendo as questões relacionadas com a cultura política, pois concordamos com Victoria Camps que “La educación es una condición necesaria – aunque no suficiente – de la igualdad de oportunidades.” (CAMPS, 1996, p. 90). Segundo a autora, a moral, a

justiça, a prudência, a capacidade de decisão, são aspirações naturais do ser humano que devem ser desenvolvidas e inculcadas através de uma educação moral.

A ideia de educar, segundo Camps (1996), está ligada à questão da formação integral do indivíduo. Por isso, estamos aqui associando a ideia de uma educação que possa inculcar valores democráticos nos jovens estudantes. Educar, nesse sentido, tem a ver com ter uma autoridade, que advém da experiência e conhecimento para ensinar que tipos de condutas são melhores para democracia e convivência pacífica. Dessa forma, Camps (1996) afirma que “Educar no consiste sólo en hacer escuelas. Educar no es sólo ‘instruir’, sino formar el carácter o formar la persona. La educación se desarrolla en torno a una idea de la persona y de la cultura que se quiere conservar y transmitir.” (CAMPS, 1996, p. 90)

Nesse sentido, a questão de educar não deve ser somente para a liberdade, mas também para saber usar essa liberdade, em termos de exercício da tolerância e do respeito ao espaço e às ações do outro. “Educar para la libertad no es educar de cualquier manera. Es enseñar que la libertad debe tener unos límites para que todos podamos ser igualmente libres.” (CAMPS, 1996, p.100)

Quando invocamos as potencialidades de uma educação voltada à formação política, de valores cívicos e de tolerância, temos consciência das limitações impostas pelo sistema de educação que possuímos atualmente no Brasil, cheio de problemas e falhas estruturais. Tal perspectiva não é ignorada dentro deste trabalho, porém escapa ao escopo de reflexão que pretendemos aqui desenvolver. Temos clareza de que a realização das perspectivas de uma educação que possa encaminhar nossos jovens ao caminho de uma liberdade responsável seria preciso tratar o tema da educação em geral com mais seriedade e responsabilidade e cobrar uma agenda política que se comprometa com tais possibilidades.

Lahuerta (2001) chama atenção para a questão da crise da educação, relacionando-a com os problemas advindos da cultura incívica com a qual convivemos:

(...) para tornar mais evidente esse diagnóstico, pode-se destacar a crise da educação, que não pode permanecer como se dissesse respeito apenas àqueles que ensinam na rede pública e que exercem seu trabalho em precárias condições nas escolas da periferia. Pelo contrário, a falência do sistema educacional público diz respeito a todos e sua resolução exige, inclusive, o exercício de algum controle democrático sobre os meios de comunicação, no sentido de que eles passem a contribuir para o estabelecimento de uma cultura cívica, desenvolvendo uma pedagogia democrática. (LAHUERTA, 2001, p. 46)

Pensar essa questão é fundamental, sobretudo em termos de reconfiguração da ideia de educação formal. Estamos pensando em educação formal para que? Que tipo de indivíduos estamos querendo formar? Tal questão que já está colocada desde o final do século XIX , de certa forma, ainda não foi resolvida no Brasil. Podemos perceber clivagens em todas as reformas educacionais que foram realizadas desde a proclamação da república até aqui, entre a formação para a continuidade dos estudos e a formação para o exercício do trabalho. Recentemente, a última LDB (Lei 9394/96) traz a questão da formação para a cidadania, sem deixar claro exatamente o que isso significa. O que na prática, resultou na velha dicotomia ensino propedêutico *versus* ensino profissionalizante, reafirmado pela reforma do ensino médio recém aprovada.

Acreditamos que, apesar dos avanços da atual LDB, ainda há um vácuo na definição dos objetivos do Ensino Básico, sobretudo o ensino médio no Brasil. Nossa percepção é de que uma educação multidimensional, na qual os jovens possam sair com uma formação integral passível de ser aproveitada tanto em sua futura vida profissional, quanto acadêmica, pessoal e subjetiva seja o modelo ideal.

Nesse sentido, nossa hipótese aponta para uma educação voltada também à formação de valores democráticos, que possam auxiliar os jovens no desenvolvimento de atitudes e mesmo de envolvimento com a política e a coletividade. Por essa razão, acreditamos que o currículo do ensino médio precisa ser plural oferecendo várias possibilidades de formação para os jovens, visando o desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades.

Com relação à educação política, mais especificamente, acreditamos ser a Sociologia, enquanto disciplina do currículo da educação básica a protagonista para a formação política dos cidadãos. Essa é a discussão que nos empenharemos em realizar no próximo capítulo.

Capítulo 3 – A importância e os desafios do Ensino de Sociologia

Com a volta da obrigatoriedade da Sociologia como disciplina escolar em 2008⁷, vem crescendo a expectativa, entre estudiosos da área, sobre como as ciências sociais podem colaborar para um tipo de escolarização mais crítica e de maior qualidade. Não pretendemos aqui pensar a Sociologia como redentora dos problemas sociais, ou como a solução para os problemas da educação no Brasil, porém, podemos pensá-la como uma possibilidade de promover alguns valores aqui apresentados como desejáveis para uma educação voltada à democracia.

Acreditamos ser a Sociologia disciplina fundamental para colaborar com a formação de uma cultura política democrática uma vez que ela busca, enquanto componente curricular do ensino médio, estabelecer o ensino de conteúdos relacionados às Ciências Sociais como um todo, abarcando conteúdos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Desse modo, a Sociologia pode trazer um conhecimento especializado que nenhuma outra ciência vai trazer. Através da possibilidade de estimular a reflexão crítica acerca do que acontece na sociedade por meio da desnaturalização e estranhamento da realidade (BRASIL, 2006) pode incentivar o empoderamento dos jovens estudantes para intervir na política, uma vez que de posse do conhecimento e da informação, o cidadão pode participar de forma mais qualificada.

A partir da contextualização realizada nos capítulos anteriores, pode-se constatar a necessidade de uma educação que seja voltada à construção de uma democracia plena, cujos valores estejam voltados à valorização do coletivo e do bem comum. Nesse sentido, neste capítulo, partimos do pressuposto de que as ciências sociais podem ter um papel protagonista no processo educativo.

Assim, esta parte do trabalho está dedicada a pensar o ensino de Sociologia como desejável para a formação integral do educando, uma vez que a disciplina, em consonância com suas ciências de referência (tríade⁸ das Ciências Sociais), tem o intuito de mobilizar um tipo de conhecimento especializado que visa uma forma de pensamento que busca a crítica à realidade social, em contraponto ao senso comum.

7 Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

⁸ Referimo-nos a Antropologia, Sociologia e Ciência Política

Antes de iniciar o debate proposto para esse capítulo, importa realizar uma ressalva. A disciplina escolar que envolve o conhecimento do campo das ciências sociais chama-se Sociologia. Tal nomenclatura, advém desde as primeiras vezes em que se tentou introduzir a disciplina ao ensino secundário ainda no século XIX. Quando da sua reintrodução no ensino médio, recentemente, a disciplina permaneceu com esse nome, uma vez que houve, na década de 1980, um movimento liderado por instâncias corporativas ligadas à Sociologia (conforme será apresentado ao longo do capítulo). Desse modo, convencionou-se que a disciplina chama-se Sociologia. Porém, os documentos oficiais da educação (LDB⁹, PCNEM¹⁰, DCNEM¹¹, Propostas Curriculares estaduais) estabelecem que a Sociologia deve envolver o conhecimento de todos os campos de conhecimentos das Ciências Sociais. Desse modo deixamos claro aqui que quando formos nos referir à disciplina, usaremos a terminologia Sociologia, quando a referência for feita ao conjunto de conhecimento e saberes do qual a disciplina se compõe, falaremos em Ciências Sociais.

3.1 – O papel das Ciências Sociais como forma de conhecimento

Apesar de o ensino de sociologia no ensino médio já estar sendo discutido desde a década de 1980, acentuando-se tal debate com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, ainda não se tem um consenso sobre o papel da disciplina no ensino médio. A referida lei (LDB 9394/96) parecia chegar para estabelecer, definitivamente, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, ao determinar, no artigo 36, §1º, inciso III que “[ao final do ensino médio o educando deve demonstrar] domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Porém, o artigo fala da obrigatoriedade dos alunos saírem do ensino médio dominando os conhecimentos filosóficos e sociológicos, mas não aborda a criação das disciplinas necessárias à assimilação desses conhecimentos, ou seja, a forma como esse aprendizado acontecerá. Em consequência disso, houve uma série de interpretações do artigo que levaram a Sociologia a figurar como uma disciplina optativa ou de caráter interdisciplinar, ou seja, a ser tratada juntamente com outras matérias já estabelecidas.

⁹ Lei de Diretrizes e Bases.

¹⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

¹¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

De lá pra cá muito¹² foi debatido sobre essa questão, e em 2008, finalmente a Sociologia voltou a figurar como disciplina obrigatória no currículo escolar. Porém, o papel das ciências sociais enquanto conhecimento voltado à educação básica perpassa a questão do lugar do conhecimento que ocupam as próprias ciências sociais enquanto ciência de referência.

Isso, porque as ciências sociais possuem a peculiaridade de se questionar o tempo todo, repensando seus princípios explicativos e teorias, de forma a produzir novas interpretações da vida social. A singularidade dessas ciências advém do fato delas terem por objeto o estudo da realidade social que está continuamente em movimento. Por essa razão, se defrontam constantemente com desafios teóricos e metodológicos na medida em que a sociedade se transforma, tornando-se um objeto mais complexo.

Levando-se em consideração os desafios impostos às ciências sociais pelo avanço da modernidade – conforme já debatido no primeiro capítulo desse trabalho, cabe às Ciências Sociais aprofundar o pensamento crítico de forma a compreender essa nova sociedade.

Bauman (2001) acredita que os sociólogos têm uma grande responsabilidade nesse sentido:

O trabalho em que os sociólogos são especializados, o trabalho de trazer novamente à vista o elo perdido entre a aflição objetiva e a experiência subjetiva, se tornou mais vital e indispensável que nunca(...). A sociologia é um ramo do conhecimento especializado cujo problema prático a resolver é o esclarecimento que tem por objetivo a compreensão humana. (BAUMAN, 2001, p. 241)

Uma sociedade autônoma, democrática, em que os indivíduos são livres para escolher e criar os significados que quiserem para suas vidas, é construída através do constante questionamento de tudo o que está pré-determinado. As Ciências Sociais são capazes de dar um tipo de esclarecimento para indivíduos que escolhem livremente e desejam reforçar sua liberdade de escolha, reabrindo o caso supostamente fechado da explicação e promover a compreensão ao promover a autonomia e a liberdade, enfocando a autoconsciência e a responsabilidade individuais. Citando Bauman (2001, p.244): “E é

¹² Ver: Moraes, 2003, 2011, 2014; Jinkings, 2007; Meucci, 2007, 2014 e 2015; Oliveira, 2011 e 2013; Santos, 2012; Silva, 2011.

nesse ponto que a sociologia, com seu potencial de explicação que promove a compreensão, atinge seu lugar mais que em qualquer outro momento em sua história”.

A mensagem sociológica possibilita àqueles que sofrem com as condições modernas de individualidade relacionar seus sofrimentos a causas sociais, tornando-se conscientes da origem social da sua infelicidade, deixando a falta de alternativas e a responsabilidade individual estrita para trás. (BAUMAN, 2001)

As Ciências Sociais oferecem, então, uma interpretação das experiências através de processos de entendimento e explicação, essencial à vida social geral. Elas fornecem uma série de notas explicativas para nossas experiências e mostram implicações que podem ocorrer de acordo com a maneira como conduzimos a vida, atuando como um refinador do conhecimento que temos, nos mostrando as coerções e possibilidades enfrentadas. Ela é um olhar disciplinado capaz de analisar como agimos em nossa vida cotidiana

e aloca os detalhes oriundos dessa análise em um ‘mapa’ que se estende para além de nossas experiências imediatas. Podemos então ver como os territórios que habitamos se encaixam e se relacionam com um mundo que não temos a oportunidade de explorar sozinhos, mas que, não obstante, pode conformar e estruturar nossa vida. (BAUMAN, 2001, p. 265)

Desse modo, a sociologia coloca-se como uma ferramenta que pode ser de grande auxílio para a formação do indivíduo, pois

está preparada para oferecer à vida humana e à coabitação dos homens e a promoção do entendimento mútuo e da tolerância como condição suprema da liberdade compartilhada. Graças à forma de entendimento que disponibiliza, o pensamento sociológico promove necessariamente o entendimento produtor de tolerância e a tolerância que viabiliza o entendimento. (BAUMAN, 2001, p. 286)

Nise Jinkings atenta-nos para o fato de que as Ciências Sociais podem ser vistas como uma forma de autoconsciência da realidade social, como a possibilidade de que ela se pense criticamente. “(...) a análise sociológica, ao mesmo tempo em que contribui para uma compreensão sistemática, totalizante e rigorosa da realidade social, incorpora-se aos movimentos desta realidade e participa de sua constituição”. (JINKINGS, 2007, p.15). As Ciências Sociais são parte inerente da sociedade nesse sentido e, por fazer parte desse

movimento, podem colaborar intensamente com um ideal de educação que vise a formação cívica do educando.

Como o pensamento sociológico tem por objeto a vida em sociedade, ele acaba por se relacionar com as condições de existência social e com os desafios e necessidades dos seres humanos nos diferentes momentos de sua história e, ao mesmo tempo, a partir de suas conceituações e reflexões, desvenda contradições, singularidades e universalidades que constituem a realidade social, implicando a possibilidade de crítica da mesma. (JINKINGS, 2007). Nesse sentido, o ensino das ciências sociais no nível médio torna-se desejável para que possamos dotar os jovens estudantes de uma visão diferenciada dos fenômenos sociais, a partir da capacidade de um pensar sociológico e crítico. Por tudo isso, podemos afirmar que o grande desafio da sociologia, enquanto disciplina escolar, é mostrar explicações diferentes daquelas apropriadas e formuladas cotidianamente, fugindo, assim, do senso comum.

Reconhecemos, além disso, a necessidade de se articular teoria e realidade como um salto epistemológico fundamental para que as categorias sociológicas se façam compreensíveis ao público do ensino médio. Conforme nos alerta Oliveira (2011, p. 120), “para realizar tal articulação necessitamos da interface realizada pelo senso comum, que é, por excelência, nosso ponto de partida, por mais que não possa se configurar como nosso ponto de chegada.” É preciso pensar, portanto, como relacionar o esquema epistemológico de construção do conhecimento social com a constituição do conhecimento necessário para transpô-lo ao ensino médio.

Dessa forma, a transmissão do conhecimento das ciências sociais centra-se na problemática fundamental de trabalhar conteúdos que já fazem parte do cotidiano dos jovens educandos, uma vez que os meios de comunicação e a vivência do dia-a-dia trazem uma grande quantidade de informações que fazem parte do escopo das ciências sociais. Ao mesmo tempo, é preciso mobilizar o conhecimento que o aluno ainda não possui, dotando tais temas – que a princípio se colocam como corriqueiros e comuns – de um sentido sociológico, histórico, político, etc.

Ianni (2011), em conferência na década de 1980, já nos alertava para o fato de que os educandos já carregam em si palavras cheias de significados. "Uma palavra é, na verdade, um fato social, econômico, cultural e histórico." (IANNI, 2011, p. 319). Tal perspectiva impõe uma vantagem, mas ao mesmo tempo uma limitação: uma vez que o aluno já dispõe de um conhecimento prévio, cabe ao professor trabalhar com o senso comum, na tentativa de transformá-lo em visão crítica da realidade, de modo que o

trabalho de transmissão do conhecimento sociológico sempre vai pressupor uma crítica, à qual todo o conhecimento prévio do aluno terá de se submeter.

Além disso, segundo Ianni (2001) tal fenômeno é decorrente do fato das ciências sociais possuírem objetos de estudo vivos e dinâmicos, que criam desafios cotidianos para os pesquisadores desse campo.

Trabalhamos num ambiente muito rico culturalmente e desafiante. Qual é a maneira de trabalhar esses desafios? Como é que se supera a visão do senso comum e se atinge uma visão, um tanto quanto possível, científica do conhecimento? Sem entrar na controvérsia sobre esta ou aquela teoria científica, há algo que faz parte do patrimônio das Ciências Sociais que é a constatação de que os fatos da vida social, em sentido lato, históricos, econômicos, geográficos, psicológicos, sociológicos, antropológicos, são fatos que apanham a realidade social em movimento, em modificação e em transformação. (IANNI, 2011, p. 331)

A realidade social é, portanto, movimento, e, por esse motivo, qualquer mobilização do conhecimento sociológico precisa ter tal perspectiva como fundamento. Assim, a reflexão científica das ciências sociais precisa resgatar o real como movimento, como vida, como atividade, como relações, sempre partindo do pressuposto de que o social e o real são dinâmicos. “Dessa forma, trabalhar os fatos sociais, no sentido lato, como movimento, é uma maneira de recuperar a historicidade do social, evitando-se a ‘naturalização’”. (IANNI, 2011, p. 332)

Adotar tal perspectiva, de movimentar o social, faz-se fundamental, uma vez que tal postura auxilia a evitar as naturalizações e, desse modo, fazer crítica do senso comum, dos estereótipos, dos esquematismos que naturalizam os fatos, como se estivessem prontos, acabados e certos o que possibilita a construção da crítica para a compreensão científica do real. E é justamente essa perspectiva que leva o professor em sala de aula à construção teórica das categorias, a partir dos dados reais, apresentados por seus alunos.

Atentamo-nos para essa mobilização do conhecimento das ciências sociais em sala de aula pois, concordando com Oliveira (2011), acreditamos que a compreensão da dinâmica do ensino de Sociologia requer que também se “compreenda a natureza própria das ciências sociais. A partir desta implicação de sua natureza, deve-se apontar para a necessidade que coloca a Sociologia no Ensino Médio (...)” (OLIVEIRA, 2011, p. 119)

Compreendendo epistemologicamente tal natureza, faz-se relevante postular a questão da necessidade ou do porquê de se ensinar tais ciências no ensino médio. Uma vez que a Sociologia enquanto disciplina está novamente ameaçada de ser alijada dos

currículos do ensino médio – por conta da Medida Provisória 746¹³ – acreditamos ser fundamental nesse momento reafirmar a importância de seu ensino.

A questão da utilidade da Sociologia já acompanha essa ciência desde sua gênese. A crença na utilidade da sociologia não advém somente de razões intelectuais, mas da própria necessidade de se construir uma representação social a partir da própria transformação da sociedade moderna. Conforme nos informa Carvalho Filho (2014),

Desde seus primeiros anos de exercício na prática docente, o sociólogo francês [Durkheim], encarregado de lecionar uma disciplina em via de constituição, enfrentou o problema da falta de legitimidade da sociologia tanto no campo científico quanto no campo acadêmico. (CARVALHO FILHO, 2014, p. 63)

O que evidencia que já para Durkheim essa questão da a utilidade da Sociologia já estava posta. O autor francês, percebia a Sociologia dentro de um espectro social mais amplo, com um papel a realizar dentro da educação. Seu projeto sociológico era da fundação de uma moralidade republicana e laica, que seria apreendida pela educação, que é uma instância socializadora por excelência.

Entretanto, se de uma parte Durkheim estabelecia as propriedades da sociologia enquanto ciência, com seu objeto bem definido e as regras do método, distinguindo-se das ciências já consolidadas, como as ciências da natureza (química, biologia) e a psicologia, no campo acadêmico e intelectual, de outra parte, a consolidação do reconhecimento da legitimidade da sociologia enfrentava uma luta e concorrência pela apropriação do conhecimento sobre o mundo social. (CARVALHO FILHO, 2014, p. 64)

Embora essa discussão seja antiga, ela ainda permanece nos dias atuais; com foco hoje na questão do reconhecimento social da ciência e carregando o problema referente à definição dos objetivos e do lugar da sociologia enquanto elemento de formação social e educacional do indivíduo como cidadão crítico. (CARVALHO FILHO, 2014)

A consequência disso é que até hoje a Sociologia no ensino médio tem sua legitimidade social não reconhecida, para além da questão legal; uma vez que a falta de status social da disciplina é um reflexo da falta de status científico das ciências sociais.

¹³ A Lei 13.415/17, aprovada dia 08/02/2017 e sancionada dia 16/02/2017, versa sobre a Reforma do Ensino Médio, que pretende dividir o itinerário formativo desse nível de ensino, determinando que 40% da formação será realizada de forma flexível, a partir da escolha do aluno por uma das 4 áreas do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas tecnologias) ou formação técnica e profissional. O que nos preocupa, é o fato de que Sociologia e Filosofia correm o risco de tornarem-se novamente temas transversais, deixando de ser disciplinas obrigatórias, segundo entrevistas realizadas com o Ministro da Educação. Para mais informações sobre a Reforma, acessar: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

A preocupação com o estabelecimento da disciplina surge da necessidade de sua transmissão, ou seja, enquanto estratégia de circulação dessa forma específica de conhecimento, com o objetivo de torná-la legítima e reconhecida no *espaço de possíveis* do campo científico, segundo expressão de Pierre Bourdieu. (CARVALHO FILHO, 2014, p.78. Grifos do autor.)

Nesse sentido, o ensino da sociologia passa a ter a função estratégica de transmissão daquele conhecimento, com o objetivo de tornar a ciência legítima e reconhecida. Tal dimensão demonstra que a relevância social das Ciências Sociais também pode ser representada pela questão da importância da sociologia como disciplina escolar no ensino médio.

Como uma forma de superar os chavões do senso comum a respeito dos objetivos da sociologia e ao mesmo tempo recuperar as posturas epistemológicas das ciências sociais (CARVALHO FILHO, 2014), tem-se proclamado seu ensino sobre dois eixos principais que têm como princípio a ideia característica da própria sociologia que é a de questionar para buscar a explicação. Esses eixos são a desnaturalização e o estranhamento.

A questão da desnaturalização e do estranhamento já foi bastante explorada pela literatura que trata do ensino de Sociologia no momento em que foram elaboradas as Orientações Curriculares do Ensino Médio, em 2006 (BRASIL, 2006). Porém, concordamos com Carvalho Filho (2014) no sentido de que os dois eixos caracterizam os princípios epistemológicos da própria sociologia, de modo que sua relevância enquanto método de trabalho no ensino da disciplina escolar justifica a reafirmação da sua importância.

A ideia de estranhar a realidade está relacionada à atitude de inconformar-se, não achar normal, e ao desenvolvimento de sentimento de insatisfação perante fatos novos e/ou pouco conhecidos. Amaury Moraes, em texto publicado em conjunto com Elizabeth Guimarães numa coletânea do MEC¹⁴ de 2010, nos explica esse princípio epistemológico:

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

¹⁴ Trata-se de material elaborado por especialistas das áreas relacionadas ao currículo escolar, a pedido do MEC – Ministério da Educação, para servir de apoio ao trabalho do professor em sala de aula. Aqui fazemos referência ao volume 15, que trata da disciplina Sociologia, sob a coordenação do Prof. Amaury César Moraes (2010).

com alguma coisa ou com a situação em que se vive; não se acomodar; rejeitar. (...) Estranhamento é uma sensação de incômodo, mas agradável incômodo – vontade de saber mais e entender tudo –, sendo, pois, uma forma superior de duvidar. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 45).

Desse modo, o ato de estranhar tem estreita relação com a problematização do fenômeno social, de se fazer perguntas com o objetivo de conhecê-lo, e afastar-se de situações conhecidas para ir além das interpretações do senso comum. Assim, objetiva-se uma análise sistemática e crítica da realidade, fazendo a superação do senso comum em direção a uma análise científica da sociedade. Estranhando o que é colocado como natural podemos desvelar as dúvidas e contradições dos fenômenos para analisá-los criticamente.

Mostrar que nada é natural, que os fenômenos existentes na sociedade são, em sua maioria, social e culturalmente construídos, constitui-se como papel central do pensamento sociológico. Uma vez que há no senso comum uma capacidade simplificadora das coisas, a desnaturalização apresenta-se como fundamental para a compreensão da realidade social. Naturalizar, estabelecer que determinadas relações sempre foram assim porque "naturais" ainda parece mais fácil aos jovens. Por isso a importância da desnaturalização e da insistência nesse tema. “Há uma tendência sempre recorrente de se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores.” (MORAES, GUIMARÃES, 2010, p. 47)

Quando se naturaliza, perde-se a historicidade do fenômeno, ou seja, nem sempre o fenômeno ocorreu da mesma forma. As mudanças ou permanências históricas decorrem da razão objetiva humana, não de uma tendência natural.

O ensino das ciências sociais na escola, portanto, deve possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade de distanciamento, presente na relação entre o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais. Afinal, como afirmam as OCEM (BRASIL, 2006), “(...) só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados.” (BRASIL, 2006, p. 107). A problematização é fundamental enquanto método científico para se entender os fenômenos sociais, estabelecendo-se como conhecimento desejável aos jovens que partem do senso comum em direção à construção de uma visão crítica. E ela só é possível

através do exercício conjunto de estranhamento e desnaturalização da realidade, como destacam Moraes e Guimarães (2010):

É essa propriedade das Ciências Sociais – olhar para além da realidade imediata –, que possibilita a dessacralização e desnaturalização dos fenômenos sociais, ao submetê-los a critérios científicos de análise. (...) É contribuição das Ciências Sociais, como a disciplina Sociologia para o nível médio, propiciar aos jovens o exame de situações que fazem parte do seu dia a dia, imbuídos de uma postura crítica e atitude investigativa. É sua tarefa desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, *informada* pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 48)

Concordamos, mais uma vez, com as OCEM (BRASIL, 2006), quando estas fazem referência ao famoso artigo de Florestan Fernandes, que tratava de sua comunicação realizada no I Congresso Brasileiro de Sociologia acerca do Ensino de Sociologia na escola secundária Brasileira. Dizia o eminente sociólogo: “a transmissão de conhecimentos sociológicos se liga à necessidade de ampliar a esfera dos ajustamentos e controles sociais conscientes, na presente fase de transição das sociedades ocidentais para novas técnicas de organização do comportamento humano.” (FERNANDES, 1977, p.110)

Trazendo para o contexto atual, podemos pensar que ainda valem os mesmos objetivos e justificativas hoje (BRASIL, 2006), uma vez que nos encontramos em uma dessas fases de transição, se pensarmos o contexto apresentado nos dois primeiros capítulos deste trabalho. A configuração da modernidade que se apresenta nos leva a pensar essa ampliação dos ajustamentos e controles sociais conscientes.

Por esse motivo chamamos atenção à fala de Florestan Fernandes. Acreditamos que podemos – e devemos – recorrer aos nossos grandes mestres quando se faz necessário. O saber por eles disponibilizado deve ser retomado - e atualizado, se for o caso. Do mesmo modo, recorrer à tal tradição da sociologia brasileira serve para nos mostrar que não é de hoje que se pensa a questão do ensino de sociologia.

Afinal, Florestan Fernandes foi um dos intelectuais da década de 1950 que defendeu com entusiasmo o ensino da disciplina sociologia no nível básico de ensino. Em 1954, durante o já referido I Congresso Brasileiro de Sociologia, o sociólogo discursou em favor da inclusão da sociologia como disciplina dos currículos, além de uma reforma no sistema educacional do país.

Para alguns dos sociólogos da época o ensino da disciplina no ensino secundário representaria a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e

um meio de atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna. Dessa forma,

O ensino das Ciências Sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social. (FERNANDES, 1977, p. 106).

Para Fernandes a inclusão da sociologia no ensino secundário (agora denominado Ensino Médio) seria possível. Porém, a forma ideal para que isso pudesse acontecer, era alterando as condições do sistema educacional brasileiro, na sua estrutura, no seu funcionamento e na sua mentalidade; pois para o autor o ensino secundário no sistema educacional brasileiro atuava como um tipo de “educação estática” que visava a conservação da ordem social. Essa posição, que nasce da própria função do ensino secundário, será assim enquanto não houver uma alteração do sistema como um todo em sua estrutura e nos seus fins.

Atualmente, muitas foram as mudanças sociais e políticas ocorridas em meio século, e muito se avançou em termos das políticas educacionais no país. Porém, as palavras de Florestan Fernandes (1977) parecem-nos atuais quando o autor ressaltava, na década de 1950, haver o estabelecimento de uma vinculação entre a defesa da estabilidade do sistema educacional com as intervenções políticas e administrativas das camadas conservadoras, socialmente poderosas e influentes, resultando num ensino médio impossibilitado de tornar-se um instrumento de progresso social, um ensino incapaz de proporcionar uma educação dinâmica.

A partir do que já foi exposto, acreditamos que, no contexto de modernidade radicalizada e complexa em que nossa sociedade se encontra, a função da Sociologia no ensino médio esteja também ligada ao exercício da reflexão e ao estímulo de uma nova forma de pensamento crítico. Pensamento esse, no sentido de se contrapor ao senso comum, um pensar sociológico que permita ao educando compreender o seu cotidiano ao se reconhecer a si próprio e aos outros enquanto sujeitos, e entendendo melhor o mundo que os cerca com todas suas interações sociais.

Acreditamos, portanto, na hipótese de que o ensino das ciências sociais na escola – via Sociologia como disciplina, pode colaborar para que os jovens tornem-se indivíduos mais preocupados com a coletividade e os problemas sociais com os quais são confrontados cotidianamente, de modo que possam desenvolver valores democráticos

efetivos, que possam colaborar para a valorização do bem comum. Desse modo, a Sociologia pode colaborar para que se construa uma educação para a democracia, estimulando a participação efetiva dos cidadãos na arena política, o que pode a longo prazo contribuir para que nossa cultura política se torne verdadeiramente democrática.

3.2 – O ensino das Ciências Sociais na educação básica (através da disciplina Sociologia): limites e possibilidades

Há uma considerável produção sobre a questão da reconquista da obrigatoriedade da Sociologia, mas é importante retomar essa discussão – mesmo que rapidamente - para situar o debate acerca dos limites e possibilidades do ensino de sociologia atualmente.

A Sociologia, como já amplamente discutido, diferencia-se das demais disciplinas¹⁵ tradicionais do ensino médio pelo longo período em que deixou de ser obrigatória nos currículos: entre 1942 e 2008.

O retorno recente da obrigatoriedade da disciplina nos currículos foi fruto de um longo conjunto de ações, iniciado na década de 1980, que envolveu sindicatos, associações científicas, intelectuais, educadores e professores.

Depois da geração de Florestan Fernandes, Costa Pinto e outros na década de 1950 foi somente na década de 1980 que o debate sobre a volta da obrigatoriedade da sociologia no ensino secundário foi sistematicamente retomado. Tal debate se desenvolve até meados dos anos 90, momento em que passa por um refluxo, para retornar com nova campanha entre 1997 e 2008. Guimarães (2012) nos dá um panorama geral de como se deu esse movimento de reconquista da obrigatoriedade da sociologia:

Existem questões fundamentais para se entender como se deu a volta da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio. A primeira delas é reconhecer que a aprovação da Lei 11.684 não se caracterizou pela magnitude de um movimento nacional organizado, capaz de arregimentar representantes de todos os estados. Foram pequenos grupos de políticos, intelectuais e entidades científicas, muitas vezes, divergentes em seus propósitos, que encabeçaram ações de diferentes naturezas, algumas de cunho mais acadêmico, outras políticas e ideológicas, impulsionados pela certeza de que a volta da disciplina fazia parte do processo de redemocratização da sociedade brasileira.” (GUIMARÃES, 2012, p. 82)

¹⁵ Trata-se das outras disciplinas presentes a mais tempo no currículo escolar do ensino médio: Matemática, Português, Inglês, Artes, Educação Física, História, Geografia, Física, Química e Biologia.

O retorno da Sociologia à sala de aula, quatro décadas depois de sua exclusão (durante a Reforma Capanema, em 1942), está associado ao movimento de democratização do Brasil. Conforme já apontamos em trabalho anterior (FEIJÓ, 2012), no contexto da abertura política é sancionada uma nova lei educacional, mais flexível, Lei 7044/82, que retirou caráter compulsório do ensino profissionalizante no segundo grau, abrindo possibilidade para a introdução de novas disciplinas e de um 2º grau de caráter formativo. “Então, a partir de 1983, temos um fenômeno parecido com aquele ocorrido nas primeiras décadas do século XX, quando a Sociologia não era obrigatória, mas, num crescendo, passou a figurar nos currículos das escolas secundárias.” (MORAES, 2011, P. 367)

Nos primeiros anos dessa nova campanha de retorno da Sociologia à escola, foram os sindicatos os condutores dos debates sobre a volta da disciplina, através de encontros organizados pelo SISESP (Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo) e da FNS (Federação Nacional dos Sociólogos).

O estado de São Paulo mostrou-se, portanto, pioneiro na reintrodução da Sociologia no início dos anos 1980. Em 1983, através da resolução SEE/SP nº 236, recomendou-se a inclusão da Sociologia no currículo do então segundo grau, ao mesmo tempo em que se ampliava a legitimidade da disciplina ao realizar um concurso público para a mesma. Além disso, foi a Secretaria de Educação de São Paulo que lançou, em 1986, uma “proposta programática para a disciplina, reconhecendo, ainda que limitadamente, a sua importância na formação dos estudantes.” (MORAES, 2011 p. 368). Guimarães (2012) nos chama a atenção para o fato de que a proposta era rodeada de um contorno acadêmico, imprimido pelos autores consagrados que colaboraram com a sua concretização, e também reforçava o compromisso das Ciências Sociais com a redemocratização que se consolidava.

Com o avançar da década de 1980, boa parte dos estados já havia incluído a Sociologia no currículo formalmente, não necessariamente em todas as séries e escolas, mas havia a presença considerável da disciplina nas escolas de várias partes do país. Meucci (2015), destaca que

Surgiram então agentes que protagonizaram movimentos a favor da reintrodução da Sociologia e da Filosofia no elenco de disciplinas optativas dos estados. Especialmente no Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, desde o início dos anos de 1990, a disciplina de Sociologia, mesmo como optativa, manteve uma situação bastante estável, com concursos, propostas curriculares e experiências de formação de professores. (MEUCCI, 2015, p. 255)

Aos poucos a legitimidade da presença da sociologia na sala de aula foi crescendo, e uma expectativa de sua obrigatoriedade começou a se formar. Também o estado de São Paulo apontava nessa perspectiva ao abrir, em 1993, mais um concurso para professores de Sociologia. “No entanto, a partir de 1994, no mesmo estado, com a mudança de governo, começa a haver uma ‘reestruturação da rede pública’, tendo por objetivo a redução do seu tamanho e conseqüente economia de recursos.” (MORAES, 2011 p.368)

Nos anos de 1990, portanto, com uma perspectiva de superar os graves problemas econômicos que assolavam o país, o Brasil realizou reformas estruturais no aparelho do Estado, implementando medidas que visassem frear a recessão e incentivar o crescimento. Nesse sentido, as políticas educacionais estruturadas nesse período ficaram marcadas pelas novas formas de organização das esferas sociais e políticas, resultando em uma reforma institucional. Profundas alterações foram requeridas no sistema educacional, acusado de acumular demasiadas despesas, pautando-se pela racionalização dos recursos.

E não foi só no estado de São Paulo essa mudança de racionalização. Na verdade, o estado de São Paulo apenas seguiu o que a União começou a implementar em termos de educação. E nesse contexto, em que se diminuiu carga horária para que se racionalizasse os custos, a Sociologia acabou saindo prejudicada. Uma vez que a maior valorização estava nas disciplinas tradicionais, sobretudo português e matemática.

Moraes (2011), nos atenta, então, para um refluxo da presença da Sociologia nas escolas durante a década de 1990

(...) retornando a grade curricular, na maioria dos casos, ao *status quo ante* 1983. Noutros estados, como Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, mantém-se ao menos uma situação estável, com concursos, propostas curriculares e experiências de formação de professores. No entanto, uma solidariedade política entre o governo de São Paulo e o governo federal quanto a princípios de administração tende a se espalhar para outros estados. (MORAES, 2011, p. 368)

Podemos perceber, portanto, um certo influxo da Sociologia na década de 90, por conta das reformas educacionais advindas de uma nova orientação político-econômica pautada na racionalização de recursos que previa um currículo mais enxuto e voltado para a aprendizagem de conteúdos considerados prioritários como Português e Matemática.

Em 1996 é promulgada, depois de 8 anos de discussão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)¹⁶, configurando-se tal ano como extremamente

¹⁶ Mais detalhes sobre a tramitação e aprovação da LDB, ver SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2001.

relevante para a educação brasileira. Havia demorado, mas finalmente chegara a transição democrática para a educação nacional. A LDB, no que tange à organização do Ensino Médio, deixa clara a dimensão humana da formação do estudante, onde preconiza uma formação cidadã e ética, acompanhada do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BARBOSA *et al.*, 2007).

Os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são citados na LDB, no artigo 36¹⁷ (BRASIL, 1996), porém a Lei não coloca como obrigatório o ensino das referidas disciplinas num primeiro momento, portanto, a princípio, percebe-se a intencionalidade de se incorporar tais conhecimentos ao currículo do ensino médio, porém o texto permite outras interpretações.

A lei estabelece a obrigatoriedade dos alunos saírem do ensino médio dominando os conhecimentos filosóficos e sociológicos, mas não aborda a criação das disciplinas necessárias à assimilação desses conhecimentos, ou seja, a forma como esse aprendizado acontecerá.

Tal brecha foi rapidamente percebida por sociólogos, professores e educadores que apressaram-se em buscar soluções para que a sociologia pudesse ser garantida como disciplina obrigatória. Desse modo,

(...) já em 1997, por iniciativa do deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR), começa a tramitar na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) n. 3.178/97, visando à alteração do artigo 36 da LDB, dando-lhe uma redação menos ambígua, propondo explicitamente que Filosofia e Sociologia fossem disciplinas obrigatórias no ensino médio. (MORAES, 2011, p. 369)

Padre Roque viu que a LDB fazia alusão apenas aos conhecimentos e não às disciplinas Sociologia e Filosofia. Seu PL reivindicava o ensino obrigatório das duas disciplinas, uma vez que, segundo o deputado, eram imprescindíveis para a consolidação de uma base humanista de conhecimento. Durante a tramitação do PL, Padre Roque enfrentou o argumento de que os conteúdos das disciplinas poderiam ser tratados de forma transversal, ou seja, “diluída” dentro do conteúdo de outras disciplinas.

Segundo Meucci (2015), esse processo de reafirmar a obrigatoriedade da Sociologia enquanto disciplina do ensino médio, a partir da LDB, resultou em um longo processo e em uma dinâmica que envolveu relações entre entidades sindicais e uma

¹⁷ A Lei prevê, no seu artigo 36, parágrafo 1º inciso III¹⁷ que o educando, ao final do ensino médio deveria demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996)

pequena parte da comunidade acadêmica. Segundo a autora, o PL de Padre Roque seria a primeira etapa da luta legal pela obrigatoriedade do ensino de sociologia.

O PL de Padre Roque tramitou até 2001, quando foi aprovado no Congresso Nacional e vetado pelo presidente da república. Nesse meio tempo, são publicadas as DCNEM¹⁸ em 1998, que vão, justamente, dar suporte à justificativa de que não eram necessárias sociologia e filosofia como disciplinas no ensino médio – por se tratarem de temas transversais. De acordo com o documento,

(...)as escolas poderiam diluir os conhecimentos de Sociologia nos conteúdos de outras disciplinas, mesmo porque, segundo a concepção que sustentava tal parecer, tais disciplinas já contemplavam aqueles conhecimentos e – certamente a principal razão – pretendia-se transitar para um currículo o menos “disciplinarizado” possível, haja vista a organização por áreas de conhecimentos que as Diretrizes propunham para a escola média. (MORAES, 2011, p. 370)

A relatora do parecer à época, integrante do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi a professora Guiomar Namó de Mello, nome indicado pelo ministro da educação, o que permitiu estabelecer uma mesma orientação por parte do governo de que a Sociologia não se tornasse obrigatória. Essa é uma possível explicação para o veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso ao PL do padre Roque em 2001.

Importante ressaltar, como nos alerta Moraes (2011), que a questão do veto¹⁹ não pode ser explicada pelo viés ideológico de que a disciplina estaria associada com a esquerda ou doutrinação ideológica, uma vez que o governo instituído havia sido democraticamente eleito. “Aqui, como em relação à Reforma Capanema de 1942, parece-nos que o que orientou a exclusão da disciplina pelas DCNEM e o veto presidencial decorreu muito mais do contexto burocrático educacional.” (MORAES, 2011, p. 370-371)

Apesar de vetada a obrigatoriedade da sociologia no currículo escolar, os debates acerca de sua importância continuaram por todo o país. Sindicatos de sociólogos e de professores do ensino médio, professores do ensino básico e superior, associações científicas adensavam o debate, enquanto demandas eram atendidas e criadas. Conforme nos mostra Ileilzi Silva,

¹⁸Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Para mais detalhes sobre a relação das DCNEM com o ensino de Sociologia, ver FEIJÓ, 2012.

¹⁹ Sobre a discussão e motivações do veto de FHC ver MORAES, Amaury Cesar. O Veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. P. 105-111.

Um exemplo foi a inclusão da Sociologia e/ou dos seus conteúdos nas provas de vestibulares. A partir de 1997, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, a partir de 2003, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A Universidade Federal do Paraná (UFPR) aprovou a inclusão da sociologia nas provas de vestibular, a partir de 2007.” (SILVA, 2010, p. 28)

A luta pela obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, portanto, deixava a arena do poder legislativo e era engrossada em outro campo: o intelectual.

Essa questão sobre o ensino de Sociologia entra na pauta acadêmica no começo dos anos 2000. No XI Congresso Brasileiro de Sociologia (organizado pela SBS²⁰), foi realizado um fórum sobre o tema. Além disso, a diretora da SBS à época, Heloísa Martins já vinha se envolvendo com o tema, e organizou um dossiê sobre o assunto na revista *Tempo Social* (MORAES, 2011).

Em junho de 2004, como representante da SBS no Fórum Curricular Nacional do Ensino Médio, a professora Heloisa Martins deveria participar das discussões que já haviam iniciado com o novo governo federal. Não podendo comparecer em virtude de outros compromissos, depositou em nós toda confiança e abonou o nosso nome perante a Diretoria da SBS. Da participação nesse Fórum decorreu a coordenação da equipe de Sociologia e a elaboração das chamadas *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (OCEM – Sociologia) (2004; 2006). (MORAES, 2011, p. 374)

Recorreu-se, então, ao CNE (Conselho Nacional de Educação) na tentativa de achar uma possibilidade de inserir novamente a disciplina no currículo obrigatório do ensino médio. Moraes (2011) nos relata que durante a elaboração das OCEM questionou a consistência de se participar da elaboração de tal documento sem a garantia da obrigatoriedade da sociologia. O MEC, então, se comprometeu a encaminhar proposta de alteração da LDB para inserir a Sociologia na grade curricular obrigatória.

Como resultado, foi-nos solicitado que apresentássemos um parecer sobre a inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio. Tal documento (Moraes, 2007) deu origem ao Parecer CEN/CEB n. 38/06, que estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país. (MORAES, 2011, p. 374-375)

Tal parecer deu maior visibilidade e legitimidade à disciplina, e escapava à dificuldade de demora da tramitação de PL no Congresso e à possibilidade de um veto por parte do poder executivo. Porém, a ação do CNE foi questionada, quando o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) negou-se a acatar a decisão da resolução alegando que o CNE feria a autonomia dos sistemas de ensino.

²⁰ Sociedade Brasileira de Sociologia.

Com efeito, poucos meses após a emissão do Parecer pelo Conselho Nacional, no início de 2007, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo baixou uma Resolução (97/07) em que se ‘desobrigou’ de cumprir a nova norma nacional alegando não reconhecer o Conselho Federal de Educação como definidor de conteúdos curriculares. (MEUCCI, 2015, p. 256)

Nesse contexto, foi necessário recorrer mais uma vez ao Congresso Nacional, no intuito de fazer valer a resolução tomada pelo CNE. Depois de mais dois anos de debate, finalmente em 2008 foi aprovada e sancionada a Lei 11.684/2008, que altera a LDB e torna obrigatórias as disciplinas Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Nesse meio tempo, a SBS ratificou a relevância do ensino de Sociologia, com a criação de um Grupo de Trabalho sobre Ensino de Sociologia, que desde a XII edição do Congresso vem se repetindo. (MORAES, 2011)

Uma vez reconquistada a obrigatoriedade da Sociologia, era preciso, a seguir, propor debates sobre a necessidade de diretrizes, conteúdos, métodos de ensino, materiais didáticos, bem como sobre a capacitação de docentes. Dentro desses anos todos de mobilização pela volta e permanência da obrigatoriedade da sociologia muitos foram os desafios e as demandas colocados nesse campo de estudo, e ainda outros tantos têm surgido, conforme o ensino de sociologia ganha espaço tanto nas escolas, quanto no meio acadêmico.

No entanto, Silva (2010) nos alerta para ao fato de que toda essa expansão da disciplina não significa uma consolidação definitiva dos conteúdos das ciências sociais em sala de aula.

Lembrar de que como vem ocorrendo a legalização e a legitimação possibilita uma postura mais comedida diante do processo. Postura comedida no sentido de reconhecer que ainda temos que estar atentos às reformas educacionais, mudanças curriculares e alterações na conjuntura política do País e dos Estados. (SILVA, 2010, p. 28)

A volta da sociologia é vista como marca de democratização, tendo-se como base essa ideologização da exclusão - na qual a exclusão da sociologia dos currículos ao longo do século XX é atribuída a questões ideológicas dos regimes. Porém, é importante ressaltar que

(...) entendemos que a exclusão da Sociologia do currículo prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação. (MORAES, 2011, p. 365)

De todo modo, tal fato, segundo Moraes (2011), pode ser explicado pelo fato da Sociologia ter retornado ao currículo do ensino básico no processo de redemocratização – na década de 1980, de modo que tal contexto faz com que a disciplina traga essa marca. O que, em nossa concepção, não deve ser visto como um problema, mas como algo positivo que nasce com a volta da sociologia, essa perspectiva de ser uma disciplina que pode auxiliar na construção de uma cultura mais cívica.

Podemos – e devemos – avançar nesse sentido e pensar a sociologia como disciplina que auxilia na promoção de valores democráticos, mas não necessariamente dotando-a de um componente ideológico, no sentido de contrapô-la, necessariamente, aos períodos autoritários, usando esse argumento para justificar sua ausência no currículo.

A problemática de tal associação ideológica à ausência/permanência da sociologia na sala de aula pode comprometer a legitimidade da disciplina, uma vez que a tendência de seguir tal raciocínio é cair na ideologização dos conteúdos.

Com isso, há uma tendência de se pensar a disciplina Sociologia – a escolha de conteúdos, por exemplo – a partir de uma preocupação ideológica, marcada pelas propostas de conscientização e intervenção na realidade. Uma concepção menos engajada e mais formativa – por exemplo, de tratamento dos princípios epistemológicos e procedimentos científicos das Ciências Sociais, ou da discussão sobre elaboração de modelos teóricos, ou mesmo sobre a construção conceitual nestas ciências – é posta de lado a partir de uma pseudocrítica a certa perspectiva de neutralidade e objetividade que essa concepção encerraria. (MORAES, 2011, p. 367)

Toda essa questão da preocupação ideológica leva a sociologia a ficar marcada pelo viés ideológico o que reforça a crítica conservadora que atribui ao ensino de sociologia, a manipulação de alunos e sua doutrinação. Tais acusações vêm sendo feitas à sociologia como disciplina escolar desde a promulgação de sua obrigatoriedade no país. Jornalistas, economistas, educadores e até sociólogos criticaram a medida (Lei 11.684/08) acusando-a de ser um veículo de doutrinação ideológica.

Meucci (2015) apresenta uma possível explicação para essa resistência da obrigatoriedade da disciplina também por parte de intelectuais ligados às Ciências Sociais:

Considerando que a Sociologia era agora uma ciência especializada cuja profissionalização até então fora predominantemente para fins do ensino superior – e, mais raramente, para tecnocracia do Estado – houve posições de agentes científicos muito qualificados que questionavam a pertinência e a possibilidade do desenvolvimento escolar da disciplina. (MEUCCI, 2015, p. 256)

Com a expansão, na década de 1990, dos cursos de pós-graduação, uma carreira promissora, que escapasse aos muros da academia não era algo a se considerar. Em outras palavras, a difusão da sociologia enquanto disciplina no ensino médio, parecia desestruturar essa imagem consolidada de carreira.

Acreditamos, de todo modo, ser relevante fazer um esforço para compreender essa desqualificação da sociologia enquanto disciplina escolar, pretendendo, por um outro viés, demonstrar que seu ensino não se caracteriza pela ideologização, mas pela promoção do estranhamento e da desnaturalização, ao dotar os jovens de uma forma crítica de pensamento autônomo que possa levá-los a uma dimensão mais cívica da vida e que estimule atitudes que possam fortalecer a democracia.

Moraes (2014) nos auxilia nessa empreitada de analisar algumas críticas veiculadas por meio de jornais, revistas e blogs na internet, alertando-nos que a imprensa, sobretudo quando é manipuladora e tendenciosa como a nossa, atrapalha determinados processos em prol da democratização do conhecimento e da informação. Por causa do desserviço de tais artigos²¹, eles nos obrigam a criticá-los e a contrapô-los, e com isso demonstramos a importância e a necessidade do ensino da disciplina.

Os jornalistas/articulistas/intelectuais em questão atestam que a inclusão de Sociologia e Filosofia seriam nocivas ao sistema educacional como um todo. Baseando-se apenas em alguns dados estatísticos de fonte não citada e de sua própria opinião, pressupõem que não seria possível ensinar sociologia decentemente, uma vez que a disciplina seria ensinada apenas por ideólogos interessados em disseminar ideias revolucionárias. Além disso, algumas opiniões bastante controversas como as dos jornalistas Reinaldo Azevedo²² e Nelson Ascher²³ evidenciam uma completa falta de conhecimento sobre educação, em geral, e sobre ensino de sociologia sem particular. Este afirma que a escola serviria apenas para aprovar, ou não, os alunos nos vestibulares e aquele não observa qualquer problema com a estrutura da escola pública e com a valorização dos professores.

²¹ Para ter acesso aos artigos citados, ver MORAES, 2014. No referido artigo, o autor cita onde encontrar os artigos, bem como seus respectivos autores e parte de seus conteúdos.

²² AZEVEDO, Reinaldo. Cuidem de suas crianças! Os molestadores ideológicos vêm aí. **Blog da Veja.com**, 3 jun. 2008. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/cuidem-suas-criancas-os-molestadores-ideologicos-vemai>>

²³ ASCHER, Nelson. Doutrinação Barata. **Folha de S. Paulo**, Folha Ilustrada, v. 88, n. 28, 922, p. E6, 9 jun. 2008.

Tais jornalistas fazem diagnósticos acerca da educação sem terem vivência no cotidiano escolar para ver como funciona a realidade do dia a dia dos estabelecimentos públicos de ensino, ou sem ao menos demonstrarem conhecimento acerca de algumas pesquisas acerca da realidade que cerca o cotidiano escolar.

Concordamos com Moraes (2014), quando este afirma que a argumentação nesses artigos é mal construída, uma vez que os autores advogam a ideia de provar as coisas matematicamente, mas não são capazes de apresentar dados consistentes que deem conta de uma análise séria da realidade. “Todos esses casos anteriores não revelam senão um preconceito, impressões genéricas sobre as humanidades (...)”. (MORAES, 2014, p. 23)

A argumentação de Marcio da Costa, publicada em forma de entrevista na revista *Habitus*²⁴, do curso de Graduação da UFRJ, em 2009, nos parece mais consistente, havendo possibilidade de maior argumentação.

Marcio da Costa se coloca contra o ensino de sociologia afirmando que a ideia seria utilizar a disciplina como veículo de moralização compulsória. Para exemplificar, ele usa o seguinte argumento:

A ditadura militar, no Brasil, tentou ordenar todo o currículo nacional a partir de um eixo moralizante constituído pelas disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudo de Problemas Brasileiros, respectivamente no nível fundamental, médio e superior. Foi um fiasco. (REVISTA HABITUS, p. 2, 2009).

Insistimos que não é disso que se trata, não se pretende, com o ensino de sociologia, a moralização, apenas melhorar a participação/atuação dos jovens na sociedade, dotando-os de instrumentos de elaboração de um modo de pensar sociológico que os auxilie a desnaturalizar e estranhar a realidade, buscando a construção de um pensamento crítico e autônomo, Portanto, acreditamos que não é possível comparar essas disciplinas da ditadura (Educação Moral e Cívica e OSPB) com o ensino de Sociologia que se pretende atualmente.

Para o autor, ainda,

Não será fácil ensinar sociologia de verdade, uma invenção do final do século XIX, que pressupõe uma longa trajetória intelectual percorrida pela humanidade, que incorpora complexos debates herdados da filosofia e da economia e que ao tentar compreender a novidade do mundo moderno apresenta vertentes cujas características não são de apreensão trivial. (REVISTA HABITUS, p. 3, 2009)

²⁴ REVISTA HABITUS. Sociologia no Ensino Médio: Entrevista com Márcio da Costa e Santo Conterato. *Habitus*, v. 7, n. 1, p. Rio de Janeiro, 2009.

Acreditamos haver aqui uma postura um tanto quanto elitista do autor, conforme expusemos mais acima, seguindo a ideia de que as ciências sociais deveriam ser um campo do conhecimento reservado somente aos acadêmicos. Não se pode determinar o conhecimento do ensino médio como algo tão trivial, pressupondo-se que os jovens estudantes, por um lado não teriam condições de adquirir uma parte desse conhecimento; e os professores, por outro, capacidade de passa-lo aos alunos. Se fosse assim, não se poderia ensinar também física, matemática, química, etc. pelo mesmo motivo, uma vez que são ciências complexas que lidam com conceitos abstratos

Porém, conforme avança a entrevista, o autor insiste na questão da ideologização. “Como já disse, temo que a sociologia como disciplina escolar seja um pastiche doutrinário, pretensamente revolucionário, e/ou algo que não consegue fazer sentido pois os estudantes não dispõem de um ferramental básico anterior.” (REVISTA HABITUS, p. 3, 2009).

Tal temor até se justifica, uma vez que tal perspectiva é adotada por vários professores e pesquisadores do campo do ensino de Sociologia. Vários grupos de intelectuais defendem um ensino de sociologia que se propusesse interferir na realidade, a partir de uma ideia de que as ciências sociais devem ser contestadoras. A ideia de que o ensino de sociologia deva ter uma dimensão de transformar a realidade social, fazendo parecer que há uma responsabilidade por parte da disciplina de ser a redentora dos problemas sociais que afligem o país e o mundo. Tal perspectiva também é prejudicial ao ensino de sociologia, uma vez que a preocupação ideológica sobrepõe-se sobre uma perspectiva de formação para a desconstrução/reconstrução de formas de pensar.

Com isso há uma tendência de se pensar a disciplina Sociologia – a escolha de conteúdos, por exemplo – a partir de uma preocupação ideológica, marcada pelas propostas de conscientização e intervenção na realidade. Por outro lado, isso reforça elementos que dão azo à crítica conservadora, ao dizer que o ensino de Sociologia visa antes de tudo à manipulação dos alunos, na verdade nem existindo propriamente ensino, senão doutrinação. (MORAES, 2014, p.36)

Muitos dos pesquisadores ligados a esses grupos fizeram críticas aos autores das OCEM com um tom claramente político-ideológico, acusando-os de terem redigido uma proposta de caráter neoliberal e flexibilizante. Moraes (2014) defende o documento afirmando

Nunca houve um conteúdo universalmente aceito e consagrado – o que atribuí à intermitência característica da história da disciplina Sociologia (Moraes, 2003) –, de tal modo que não se pode dizer que houve

flexibilização porque não havia o que flexibilizar: cada professor, cada livro didático, cada proposta oficial concebida e concebida um currículo de acordo com sua formação e seu arbítrio. (MORAES, 2014, p.27)

Os autores também foram cobrados por não terem se posicionado, politicamente, acerca das políticas públicas para a educação no país. Porém, acreditamos que não seja responsabilidade de um documento elaborado a pedido e em colaboração com o MEC se posicionar politicamente nesses termos.

Nesse sentido, discordamos dessa visão adotada por tais grupo de que a sociologia precisa ser uma disciplina escolar (assim como uma ciência) contestadora, uma vez que tal perspectiva acaba por tirar do professor a liberdade de opções teóricas, além de não permitir ao aluno uma formação emancipatória e autônoma. (MORAES, 2014)

A crítica de Marcio da Costa se estende também ao processo de constituição da obrigatoriedade da disciplina que, segundo ele, não foi realizada de forma democrática.

Há, em primeiro lugar, um elemento raramente tratado nessa polêmica: a forma nada adequada com que a sociologia entra nos currículos. Não é razoável remeter ao Congresso Nacional a decisão sobre currículos escolares. Há fóruns bem mais adequados para tratamento dessa questão. Creio que um dos aspectos negativos dessa política é o próprio acolhimento da demanda pelo Congresso, alargando o caminho para que questões dessa ordem passem a se tornar temas de decisão legislativa. (REVISTA HABITUS, p. 5, 2009)

Como mencionado anteriormente, o debate necessário apresentado pelo autor – e que também consideramos ser extremamente relevante – foi amplamente realizado. Sindicatos (nacional e estaduais – FNS, SINSESP, APSERJ), intelectuais e instituições científicas como a SBS já vinham debatendo a questão do retorno da Sociologia há, pelo menos, uma década. Houve, portanto, uma ampla discussão elaborada pela sociedade civil organizada que resultou na decisão, a princípio do CNE (órgão vinculado ao MEC) de tornar obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia por meio da resolução CNE/CEB 04/06. O envolvimento do Congresso foi apenas de mediador, uma vez que algumas unidades da federação (como foi o caso do Estado de São Paulo) criaram empecilhos à regulamentação do ensino de sociologia e filosofia. Sob a égide da Lei (11.684/08) foi possível regulamentar as disciplinas por todo o país, uma vez que houve alteração na LDB.

Outra crítica relevante acerca do ensino de sociologia diz respeito à ausência ou à má-formação de professores da área. Tal crítica é válida, uma vez que temos um grande número de pessoas não formadas em ciência sociais dando aulas de sociologia, sendo essa

uma das limitações para o ensino da disciplina. Tal fato, inclusive, serviu de justificativa ao veto dado por Fernando Henrique Cardoso, em 2001, ao projeto de lei do padre Roque (2178/97).

Vários podem ser os motivos para a ausência de professores formados em Ciências Sociais nas aulas de sociologia, incluindo-se aí a falta de valorização do profissional do magistério. Moraes (2014) contrapõe-se a esse argumento ao afirmar que

(...) a falta de professores é um argumento discutível, porque nesses anos todos os egressos de cursos de Filosofia e Sociologia têm se desviado do rumo do magistério e ido trabalhar em outras profissões, constituindo um verdadeiro exército de reserva, que quando se abrem concursos para estas disciplinas, sempre o número de candidatos é muito superior ao de vagas (...) (MORAES, 2014, p. 22)

Portanto, se há os egressos em número razoável e estes não estão indo para as salas de aula, isso acontece porque a carreira docente carece da valorização e do status necessários para atrair profissionais – de preferência bem formados - para a área da docência.

Com relação à qualidade da formação, concordamos com Moraes (2014), quando este afirma que os professores de Sociologia e Filosofia não seriam nem melhores nem piores do que o conjunto dos professores em geral. “*Os bons professores de Filosofia e Sociologia* poderiam ser recrutados do mesmo modo que os bons professores das outras disciplinas.” (MORAES, 2014, p. 22)

A questão da qualidade do professor passa pela questão da qualidade da formação oferecida pela graduação. Já defendemos anteriormente (FEIJÓ, 2015)²⁵ um modelo de formação para o professor de sociologia que envolva tanto a licenciatura quanto o bacharelado, de modo que o egresso do curso de Ciências Sociais saia tanto com o conhecimento teórico quanto o pedagógico. Concordamos com Conterato quando ele diz que

o estudante que cursa a licenciatura deve ter a fundamentação fornecida pelo bacharelado. Do contrário, continuará acontecendo o que imperou na pedagogia tradicional do ensino em nossas escolas em que se deu a predominância ao método em detrimento do conteúdo. E assim, qualquer professor pode lecionar qualquer disciplina, como está acontecendo ainda hoje, em algumas escolas, com o ensino da

²⁵ Trata-se do artigo “Questões acerca da licenciatura em Ciências Sociais” de minha autoria, publicado no livro “Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado”, organizado por Evelina Antunes F. Oliveira e Amurabi Oliveira. Referência: FEIJÓ, F. Questões acerca da licenciatura em Ciências Sociais. In: OLIVEIRA, E.A.F.; OLIVEIRA, A. Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado. Maceió: EDUFAL, 2015.

sociologia, por exemplo. É imperioso que o licenciado, antes de aprender as técnicas, os métodos, saiba manejar os conteúdos da disciplina.(...) Ou seja, antes de saber como ensinar o profissional deve saber o que ensinar. (REVISTA HABITUS, 2009, p. 4)

Sendo assim, para realizar a escolha dos conteúdos ensinados em sala de aula, o professor precisa de uma sólida formação, que o auxilie nas escolhas, recortes e delimitação de conteúdos e teorias, sempre levando-se em consideração os pressupostos e o rigor científico presentes nas Ciências Sociais. Concordamos com Moraes (2014, p. 37) que “(...) as escolhas feitas pelo professor devem ser norteadas pela responsabilidade, superando em sala de aula as suas convicções pessoais em favor da construção da autonomia dos alunos (Weber, 1983)”.

Portanto, apesar de ter essa liberdade de escolha, uma vez que não há uma sequência obrigatória a ser seguida, o professor de sociologia também tem uma grande responsabilidade, uma vez que precisa partir de textos e teorias complexas para o mais simples, além da preocupação em transpor a teoria para uma linguagem acessível sem perder o rigor científico, mas que seja compreensível o suficiente para que os estudantes possam assimilar os conteúdos sociológicos. (REVISTA HABITUS, 2009)

Podemos, portanto, fugir ao proselitismo ideológico em sala de aula quando formamos bem o professor de Sociologia, de modo que este consiga estabelecer um modelo de ensino que seja mais formativo, tratando de princípios epistemológicos, procedimentos científicos da área, modelos teóricos, construção conceitual, de modo que esse arcabouço, quando devidamente traduzido para os alunos, possa auxiliá-los no desenvolvimento de uma alfabetização científica que possa conduzir o jovem a desenvolver seu próprio olhar crítico acerca da realidade.

Advogamos que os professores de sociologia na educação básica precisam partilhar uma forma de consciência que contribua para o arranjo democrático. Uma vez que a escola pública é o espaço de transição para o mundo político (MORAES, 2014) - situado entre o âmbito privado da família e a sociedade civil - espaço público onde se desenvolve a política, O professor é o agente público a quem cabe a formação de jovens e crianças.

Obviamente não podemos negar que as ciências sociais possuem um caráter crítico que lhes é próprio, uma vez que nasceram contestadoras, como forma de desnudar as relações sociais que engendram o capitalismo. Moraes (2014) recorre aos clássicos e também aos contemporâneos, para justificar tal postura dentro das ciências sociais:

Mas como negar o caráter crítico profundo do que dizem Antônio Candido (“[...] a força progressista que as Ciências Humanas representaram numa sociedade atrasada, como era a brasileira dos anos 30 e 40, pelo simples fato de serem modos objetivos e sistemáticos de descrever a realidade”), Durkheim (“[...] o mais urgente é ajudar os futuros professores de nossos institutos [...], pô-los em presença dos problemas que se colocam e das razões pelas quais se colocam, de pô-los nas mãos todos os elementos de informações que possam ajudá-los a resolver estes problemas, que possam guiar suas reflexões pela via de um ensino livre [...]”), Bourdieu (“Só a sociologia da sociologia – e do sociólogo – pode dar um certo domínio dos fins sociais que podem estar na mira dos fins científicos diretamente perseguidos”) e Weber (“[...] tenta-se levar essa análise até a medida em que o próprio ouvinte se ache em condições de encontrar o ponto a partir do qual poderá tomar posição, em função de seus ideais básicos”)? (MORAES, 2014, p. 36)

Acreditamos que é esse também o papel que as ciências sociais precisam representar no Ensino Médio, essa via de mão dupla na qual ao mesmo tempo em que é ciência e possui método, também desenvolve a crítica. Tal caminho não se mostra nem ideológico nem neutro, apenas uma alternativa crítica na qual as escolhas do professor devem ser norteadas pela responsabilidade, com foco na prioridade de construção da autonomia intelectual dos alunos.

O que podemos depreender da análise até aqui realizada é que existe uma grande distância entre o problema da constituição das Ciências Sociais ou da Sociologia enquanto disciplina escolar e o problema da formação dos professores que vão lecionar tal componente curricular. Silva (2010, p. 25) nos alerta para o fato de que, possivelmente, “(...)a intermitência da Sociologia nos currículos do Ensino Médio foi acompanhada da intermitência nas reflexões no interior da comunidade das Ciências Sociais, provocando um mal-estar com relação à licenciatura”. Tal falta de conexão entre as duas questões – ensino da disciplina e formação dos professores aptos a ensiná-la – pode sinalizar a razão pela qual temos ainda tantas falhas e muito o que avançar em termos de ensino da Sociologia na escola básica.

A Sociologia no ensino básico deve ser objeto de estudos sistemáticos a partir do instrumental teórico das ciências sociais. Florestan Fernandes, como já citado, já defendia essa ideia na década de 1950, quando ele proferiu as seguintes palavras, durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia:

A questão de se saber se a sociologia deve ou não ser ensinada no curso secundário coloca-se entre os temas de maior responsabilidade, com que precisam defrontar-se os sociólogos no Brasil [uma vez que] o ensino na sociologia no ensino secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa

desempenhar na educação dos jovens na vida moderna. (FERNANDES, 1977, p. 105-106)

Tal questão, portanto, não deve ficar relegada apenas aos estudos das áreas pedagógicas ou da educação. É preciso que haja estudos sobre o ensino de Sociologia nas Ciências Sociais e também que a formação dos professores seja realizada, de forma consistente, dentro dos departamentos responsáveis por esse campo de conhecimento. A licenciatura precisa ter sua formação em conjunto com o Bacharelado. Seria, segundo nossa análise, uma forma de romper com essa descontinuidade nos estudos sobre o tema, dotando de qualidade a produção científica que pode abastecer as escolas com professores bem formados.

A despeito de todos os problemas, limites e críticas, houve uma escalada, nos últimos dez anos, em termos de constituição e da discussão da Sociologia como disciplina escolar. Uma vez que a obrigatoriedade já se estabeleceu, há uma grande produção de material, de métodos, seleção de conteúdos, recursos didáticos, bem como de programas institucionais de aperfeiçoamento do corpo docente, seleção de livros didáticos e inclusão da sociologia no ENEM e nos vestibulares. Cabe agora aos cursos de Licenciatura em Ciências sociais e aos professores de Sociologia, se apropriar desse caldo de conteúdo elaborado para desenvolver o melhor trabalho possível, tanto em termos de formação de professores, quanto de atuação em sala de aula.

Nesse sentido, os autores das OCEM (BRASIL, 2006) chamam atenção para o fato de que o ensino de sociologia tem chamado muita atenção, principalmente pelo fato de seu ensino ser justificado pela ideia de se formar o cidadão crítico. Colocam os autores que existem outras justificativas

(...) mais objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. (BRASIL, 2006, p 105)

Concordamos, também, com Santo Conterato (REVISTA HABITUS, 2009), quando ele afirma que devemos reconhecer a importância da Sociologia na escola, tanto como formação de valores cívicos, quanto como uma ferramenta a ser oferecida como forma de construção de novos modos de pensar ou construção e desconstrução de modos de pensar. “Ou seja, a proposta do pensamento sociológico é o de realizar a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. E, assim, contribuir para um ensino de melhor qualidade.” (REVISTA HABITUS, 2009,p. 3)

Para alcançar tais objetivos, faz-se relevante manter o rigor científico quando se pensa nas metodologias e conteúdos de ensino. Parte desse debate relevante já realizamos durante a pesquisa de mestrado (FEIJÓ, 2012), quando pudemos compreender que a disciplina escolar – no caso a Sociologia - tendia a desenvolver como conteúdo aquilo que era demandado pela produção científica em curso nas ciências sociais.

Importa ressaltar que o campo de estudos de conhecimento acerca do que deve ser ensinado na disciplina é recente, de modo que ainda não há um consenso sobre o que ensinar – estamos em busca dele, a partir da ideia de que é necessário construir um corpus de conhecimento que possa auxiliar o professor em sala de aula. Está em discussão e elaboração final pelo MEC, nesse momento, a BNCC – Base Nacional Curricular Comum, cujo objetivo é determinar os conteúdos mínimos que devem ser ensinados nas disciplinas escolares por todo o país, servindo de base para que os governos estaduais desenvolvam suas propostas curriculares.

Embora não exista ainda um currículo geral comum²⁶ para a Sociologia, existe um currículo “de fato”, baseado nas experiências que os professores foram desenvolvendo em sala de aula, no material e no conteúdo que foram separando e criando no cotidiano e a partir da necessidade. Conforme nos revela Oliveira (2013),

(...) a ausência de um currículo nacional consagrado não significa que não haja temas que estão “consolidados” no ensino de Sociologia, o que pode ser verificado através das diretrizes curriculares estaduais. Santos (2012), ao analisar estas diretrizes de diversas unidades da federação aponta para a existência de traços em comum. (OLIVEIRA, 2013, p. 362)

Há que se considerar, no entanto, que nem sempre a prática docente segue a proposta curricular estabelecida pela rede de ensino. Podemos pressupor que, conforme a ideia da sociologia na sala de aula foi se consolidando, isso foi sendo melhor regulamentado. Mas ainda assim, temos problemas de disparidades de conteúdo ministrado e da ideologização, como já colocado, de modo que nesse sentido, a proposta da BNCC nos parece uma saída interessante para essa questão.

²⁶ Lembramos que as OCEM não representam um currículo nacional, como o próprio documento reitera. (ver BRASIL, 2006).

3.3 – Ensino das Ciências Sociais para a formação democrática

Em resumo, lanço a seguinte hipótese: os vínculos da Sociologia escolar com a democratização foram tão fortemente constituídos que o crescimento da percepção sobre o fracasso das conquistas democráticas conduz ao aumento do questionamento acerca da sua posição curricular e sua finalidade escolar. Ou seja, a desqualificação da democracia conduz também à uma “desqualificação do currículo escolar democrático”, em particular da Sociologia, tão recentemente institucionalizada sob o argumento da “formação cidadã”. (MEUCCI, 2015, p.258)

Iniciamos essa seção com a citação de Meucci, a partir da constatação da necessidade de se romper com essa desqualificação que a Sociologia, enquanto disciplina escolar, vêm sofrendo sistematicamente. A formação cidadã, ou como defendemos aqui, para uma vida cívica e cultura política democrática, deve ser vista como algo consistente e positivo, que possa imbuir os adolescentes do ensino médio de um espírito de tolerância e valorização da coletividade.

Nesse sentido, é preciso superar essa dicotomia da ideologização x neutralidade, uma vez que o ensino de sociologia, no seu percurso intermitente, tentou, ao menos na teoria, levar para o ambiente escolar, os paradigmas que estavam propostos para as ciências de referência. Se trabalharmos essa ideia, fugimos dessa falsa dicotomia do ensino de Sociologia, e podemos pensar em uma terceira via, científica, que visa uma formação crítica de formas de pensar para o jovem do ensino médio.

Na França e no Brasil, parece que a escolha do programa dos saberes a serem ensinados, dentro do programa estabelecido, depende das considerações científicas, as quais Nicole Pinet chama de ‘lógica científica’, que, nesse caso, se impõe, mas não sem divisão. (CARVALHO FILHO, 2014, p. 71)

Conforme já defendemos em trabalho anterior (FEIJÓ, 2012), a disciplina responde à demanda da ciência de referência. Se consideramos o fato de que estamos passando por um problema de confiança na política como um todo – passamos por uma crise de representatividade, conforme debatido no capítulo 2 – podemos advogar a ideia de que se faz necessário pensar um tipo de educação que valorize a democracia, e que possa auxiliar na formação mais cívica do educando, visando a construção de uma cultura política mais democrática. E as ciências sociais, representadas pelo ensino de Sociologia, podem ter um papel fundamental nesse sentido.

Acreditamos, portanto, levando-se em consideração a complexidade do mundo atual acrescida da formação de uma cultura política autoritária no país, ser de fundamental

importância uma educação que seja voltada para a formação cívica do educando. Uma vez que as ciências sociais já foram desejadas com essa perspectiva, é possível retomá-la. Porque as características que a Sociologia apresenta, enquanto disciplina do ensino médio, fazem dela um conhecimento privilegiado para formar jovens com mentalidade democrática.

Afinal, ter acesso a informações sobre a política, a economia, o direito é fundamental para que o jovem continue seus estudos (formando uma visão crítica da sociedade), além da formação para o exercício da cidadania – não da forma pensada pelo senso comum, mas no sentido de conscientizar-se da importância de se participar da organização social e política dos espaços onde habita/frequenta (seja em âmbito local – bairro, comunidade; seja em âmbito global – país, continente, etc.). O acesso ao conhecimento científico sobre os processos sociais que assolam a nossa sociedade é fundamental para que o jovem desenvolva uma capacidade política de compreensão e ação. (BRASIL, 2006)

Portanto, concordamos com Florestan Fernandes quando ele afirma que não se pode perder de vista que a sociologia no ensino secundário justifica-se por ser um fator consciente ou racional de progresso social, através da conscientização dos cidadãos:

Quanto à escola secundária brasileira, não é difícil perceber-se qual seria a contribuição das ciências sociais para a formação de atitudes cívicas e para a constituição de uma consciência política definida em torno da compreensão dos direitos e dos deveres do cidadão. (FERNANDES, 1977, p.117).

O ensino de Sociologia pode auxiliar na formação de valores democráticos, uma vez que podemos tratar, a partir da disciplina, de questões relacionadas à valorização da tolerância e da coletividade. O retorno da disciplina, a partir da década de 1980, estava dentro de um contexto mais amplo da luta e de definição dos contornos da redemocratização do país.

Se analisarmos a reintrodução gradativa da Sociologia, conforme já apresentado na primeira seção deste capítulo, podemos perceber que à época, as ciências sociais enquanto conhecimento escolar eram desejáveis tendo em vista a necessidade de se consolidar a então nascente democracia. Isso já mostra o caráter de educação voltada à consolidação democrática de que já revestiam a sociologia no ensino médio aqueles que pensavam nela à época.

(...)a tarefa era convencer os constituintes de que o ensino de Filosofia e Sociologia era fundamental para um projeto maior de sociedade, situado muito além do próprio espaço curricular reivindicado por essas

duas disciplinas, que remetia à possibilidade de se trabalhar objetivamente com o despertar de uma prática cidadã nas salas de aulas do segundo grau. (GUIMARÃES, 2012, p. 83)

Os fundamentos dos textos oficiais da educação nas décadas de 1980 e 1990 anunciavam a necessidade de um novo tipo de agência humana para a reelaboração institucional de que o país precisava, além da necessária crítica ao regime militar, refletindo a produção dos centros de pesquisas em ciências sociais. Os indivíduos deveriam ser formados para o desenvolvimento de atitudes autônomas e críticas. “É nesse processo que a Sociologia emerge como disciplina mais uma vez relacionada à redefinição do Estado. Com a Filosofia, foi considerada fundamental para a formação de jovens portadores de valores democráticos”. (MEUCCI, 2015, p. 255)

Portanto, esse debate sobre a possibilidade da Sociologia enquanto disciplina escolar auxiliar na formação de atitudes democráticas, já vem sendo colocada desde a redemocratização. Acreditamos ser relevante retomar/continuar esse debate, tendo em vista o contexto já apontado ao longo do trabalho.

A partir do que constatamos, ainda falta cidadania no Brasil, uma vez que não somos uma coletividade que compõe um cenário nacional a partir da expressão dos seus direitos, ainda tão limitados. Podemos considerar atuais as palavras de Ianni (2011, p. 337) que nos alerta para o fato de que “a realidade social é que não somos um povo, se admitirmos que a definição política de povo é que todo povo é uma coletividade de cidadãos.”

Nesse sentido, acreditamos que a formação da cidadania não é só uma questão de princípios e valores, mas de elaboração de um processo de formação democrática. As ciências sociais, enquanto irradiadoras de educação política, podem colaborar para esse intuito de instrução dos jovens em fase de escolarização. Sabemos que tal perspectiva educacional por si só não tem o potencial de resolver todos os problemas que envolvem a questão da cidadania e democracia no Brasil. Porém, acreditamos que pensar alternativas ou apontar possíveis caminhos são formas de contribuir positivamente na busca de uma sociedade mais justa e democrática. Portanto, insistimos na importância da Sociologia enquanto disciplina do ensino básico, também pensando nessa questão da formação para atitudes mais democráticas.

As razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio são diversas. A mais imediata, e de que já se falou, mas não parece suficiente, é sobre o papel que a disciplina desempenharia

na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. Isso se tem mantido no registro do *slogan* ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa. Para dar um conteúdo concreto a essa expectativa, pensa-se, então, numa disciplina escolar no ensino médio que fosse a tradução de um campo científico específico – as Ciências Sociais. (BRASIL, 2006, p. 109)

O desafio agora é o de ultrapassar esse clichê do exercício da cidadania e torná-lo algo realmente concreto, através do desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e voltada à valorização da coletividade. Porém, tal perspectiva do coletivo tem hoje uma dimensão que parte do individual. Uma vez que a individualização – tal como tratado no primeiro capítulo – passa a predominar sobre os valores coletivos, é preciso desnaturalizá-la, e direcionar toda a potência da individualidade para atuar em prol de uma sociedade mais democrática.

Nesse sentido, chamamos atenção para a necessidade da recuperação da política enquanto algo que possa construir algo positivo. Cabe aqui uma crítica realizada por Meucci (2014, 2015) de que o ensino da sociologia, tal como apresentado em materiais didáticos e documentos oficiais, não estaria sendo realizado nessa direção. Parece-nos que a impressão passada é de que o debate social contemporâneo minimiza a relevância do Estado e da política e por esse motivo, a sociologia escolar não estaria combatendo o senso comum em termos de valorização da cultura política.

Para Meucci (2015), o pensamento social é apresentado de uma forma culturalista na sociologia escolar. Sua hipótese é de que o ensino da sociologia, tal como apresentado nos livros didáticos, estaria desqualificando a ação humana, no sentido de criar antagonismos e conflitos e desconsiderando a política como ferramenta de construção de consensos.

Do ponto de vista da institucionalidade, percebe-se uma carência da ciência política nos livros didáticos (em São Paulo temos de forma bem rasteira no 3º ano do ensino médio). Ainda de acordo com Meucci (2015), os livros didáticos do PNL 2012²⁷, vão “contra” o Estado e a Política, preponderando uma visão culturalista (da qual a Universidade estaria impregnada), o que para o debate social contemporâneo pode ser perigoso. A sociologia escolar precisaria qualificar também esse debate.

Seria preciso, portanto, buscar um ensino de sociologia que buscasse qualificar a cidadania que mostra-se deficitária hoje, por conta da crise de representatividade pela

²⁷ Plano Nacional do Livro Didático.

qual passamos. “Acredito que a Sociologia tem a possibilidade de integrar os componentes curriculares e os novos conteúdos transversais propostos sob um olhar rigorosamente atento aos fundamentos, sentidos, cursos e efeitos sociais da ação humana.” Meucci, 2015, p. 257).

Desse modo, o acesso às ciências sociais na escola deve ser entendido no sentido de construir e demonstrar a racionalidade dos valores da tolerância, de se combater os preconceitos, contrapondo esses valores a determinados costumes, tradições e senso comum. No contexto em que estamos trabalhando, tais costumes podem ser entendidos como resultado da nossa cultura política e consequente exercício da democracia estabelecidos de modo autoritário.

Sendo assim, a educação política, por meio do ensino de sociologia deve buscar a racionalização e fazer análises políticas por meio da ciência, visando romper com essa tradição autoritária. Fazer isso na escola – sobretudo no ensino médio onde iniciam-se as escolhas políticas - é uma forma de ampliar tal movimento, pensando a educação, de fato, como algo fundamental para a formação integral do indivíduo como importante ator social. Tal pretensão, faz com que o objetivo de formar cidadãos conscientes não seja tarefa simples, conforme afirma Dubet (2011)

Se a formação do cidadão é uma questão tão complicada, é porque o cidadão deve possuir certas competências para intervir em um espaço democrático a fim de ser ouvido, de defender seus próprios interesses e os do seu grupo. Isso supõe que o aluno aprenda a exercer na prática seus direitos. (DUBET, 2011, p. 292)

Importa ressaltar que as competências anunciadas pelo autor vão ao encontro do que planejamos quando elaboramos o projeto Parlamento Jovem²⁸, de modo que a ideia de uma formação mais ampla e geral para a participação política era um dos principais objetivos a serem alcançados.

Dubet (2011) nos fala sobre Escola republicana francesa tecendo uma crítica ao modelo adotado, uma vez que a universalidade foi adotada como valor absoluto, desconsiderando o reconhecimento e respeito às diferenças.

É importante destacar o paradoxo fundamental da escola republicana francesa. Ela formou os membros de uma nação, ela instalou um forte sentimento de fidelidade à laicidade opondo o universal aos pertencimentos sociais e culturais privados. Essa escola republicana

²⁸ O Projeto Parlamento Jovem, já citado em outros momentos neste trabalho, será apresentado e contextualizado como uma experiência exitosa a ser seguida tanto em perspectivas de educação formal – no caso aqui sugerido com o ensino de sociologia – quanto de educação não-formal, contexto no qual o projeto foi aplicado.

construiu, até certo ponto, uma moral da razão, mas não construiu uma cidadania democrática. (DUBET, 2011, p. 292 – 293)

Consideramos relevante expor tal exemplo para o uso que não se deve fazer do ensino da sociologia, uma vez que a educação voltada à sociologia deve ser desenvolvida em termos de apreço pela tolerância e à diversidade cultural e social, passando pelo respeito as diferenças que, porventura, estejam colocadas dentro desse contexto de diversidade de culturas, de línguas, de literaturas, etc, por conta da globalização e da modificação das noções de cidadania e nação. “Os programas escolares levam a marca dessa evolução: progressivamente, o futuro cidadão deve aprender outras línguas, outras literaturas, outras histórias além das de sua nação.” (DUBET, 2011, p. 298). Essa cidadania que explora o nacionalismo não é o ideal de cidadania uma vez que não leva em consideração a tolerância pelo diferente.

Apesar do cidadão permanecer vinculado à sua nação, é preciso perceber que a imagem de nação hoje é complexa e que os pertencimentos são múltiplos. Por isso a construção da cidadania não deve mais estar fundada num relato nacional tão sólido e homogêneo; a questão da tolerância pelo diferente e o respeito à diversidade faz parte da cidadania atual, ultrapassando aquela noção clássica de direitos e deveres e participação política através do voto.

Conseqüentemente, em todas as escolas, os programas de instrução cívica se tornaram mais pesados: educação sexual, educação do trânsito, aprendizagem da leitura da imprensa, rudimentos de direitos sociais vieram juntar-se à mera apresentação das instituições políticas. (DUBET, 2011, p. 298)

Houve um aumento da complexidade das competências cidadãs, uma vez que a vida política possui vários níveis em termos de localidade e, ao mesmo tempo, a democracia abre uma expansão dos direitos sociais e, portanto, para fazer uma escolha o indivíduo precisa estar mais bem informado. Espera-se que o cidadão seja um sujeito ativo e responsável para poder gozar da liberdade individual.

Aos direitos universais foram acrescentados direitos específicos de construir sua vida, e o que se espera do cidadão é que ele seja antes de tudo um sujeito ativo ao longo de sua vida. Ativo e responsável porque gozará de uma liberdade pessoal até então desconhecida. Na França, apesar das recorrentes tendências conservadoras, todas as pedagogias novas enfatizam a atividade do aluno. Elas visam desenvolver sua iniciativa, seu dinamismo e sua autonomia. Elas visam fazer que o aluno seja, mais ou menos, um cidadão na própria escola. (DUBET, 2011, p. 299)

O cidadão tem que estar em condições de fazer uma escolha consciente. Se não há equilíbrio nas informações ou na forma como todos as recebem, então geram-se as assimetrias. Desse modo, “Essa promoção da criatividade e da autonomia moral não é uma mera figura de um novo espírito do capitalismo e do *management*, mas também o produto da própria modernidade cujo ideal postula que cada um seja o mestre de si e o autor de sua vida.” (DUBET, 2011, p. 302)

Uma vez que as estruturas sociais estão cada vez mais complexas, surgem conflitos entre as relações de trabalho e as novas tecnologias de produção em um mundo está cada vez mais racionalizado. Em aspectos políticos e sociais, os avanços da democratização têm ocorrido concomitantemente aos avanços das tecnologias de informação, o que coloca em risco o regime político que pode acabar por corromper-se em populismo e manipulação. (BRASIL, 2006). Nesse contexto complexo, acreditamos ser necessária tal formação para que o indivíduo se situe na sociedade e possa agir em prol dela também. Dessa maneira, é importante definir uma cultura comum de conhecimento e o que se espera, comumente, dos cidadãos, independente das carreiras que seguirão. Atentamos para isso, porque os programas escolares parecem cada vez mais voltados aos exames e concursos, pensando em termos de utilidade e finalidade imediata, deixando a dimensão mais humana e formativa a desejar.

A resposta a essa questão é extremamente difícil porque supõe sacrificar muitos conhecimentos para se deter apenas naqueles que parecem indispensáveis, supõe sacrificar muitas competências para contemplar apenas aquelas que poderão desenvolver-se mais tarde. (DUBET, 2011, p. 303)

É preciso, portanto, ter em mente que a definição de uma cultura comum a ser ensinada na escola, é uma questão de escolha política e não pode ser exclusiva dos especialistas em pedagogia, preocupados com questões como saber ler, escrever e contar (como é focado, por exemplo, quando se fala de avaliações internacionais). Claro que não estamos tirando a importância de se ensinar tais competências, porém em termos de desenvolvimento do currículo escolar, pensar também em termos de uma cultura ampla a ser ensinada.

Muito se discursa sobre a ideia de formação integral do educando, de atuação no mundo atual cada vez mais complexo. Mas quando observamos as avaliações externas

(PISA²⁹, IDEB/SAEB³⁰, IDESP/SARESP³¹), o discurso quase sempre recai na necessidade de se ensinar a contar e ler, ou seja, há uma discrepância entre o discurso e a prática, entre o que se espera ao ensinar e o que se cobra nessas avaliações e construção de índices. O que atrasa e atrapalha o andamento e a definição dos currículos e dos conteúdos nas escolas, bem como a consolidação do conhecimento das ciências sociais na escola básica.

Não é possível aferir em que termos o conhecimento das ciências sociais advindo das aulas de sociologia estão sendo absorvidos pelos alunos em avaliações simplistas e que levem em consideração apenas o conhecimento individualizado. Isso porque a construção do conhecimento das ciências sociais/políticas é realizada de forma coletiva, a partir de discussões, debates e mobilização social do conhecimento. Pode ser por isso que a sociologia não pareça relevante, levando-se em consideração as avaliações oficiais realizadas com a finalidade de estabelecer rankings e índices (PISA, SAEB, SARESP, etc). Como, então, medir a efetividade e, mais do que isso, a qualidade do que está sendo ensinado/aprendido nas aulas de sociologia?

Acreditamos que algumas experiências podem dar algumas pistas. Começando pelo Projeto Parlamento Jovem. O modelo no qual os alunos escrevem projetos, baseados em suas experiências de vida, mas com o adicional do curso de formação política, que possibilita avaliar o quanto o jovem estudante conseguiu apreender em termos da valorização da coletividade e do espaço público. Além disso, o próprio envolvimento com as atividades práticas na sessão mirim da Câmara dos Vereadores pode demonstrar o estímulo de interesse pelas questões que mobilizam a juventude. Ou, ainda, mostrar que a educação política pode auxiliá-los a ter voz e explicitar aquilo que, a princípio, já tinham como demanda mas não sabiam ou não tinham ferramenta para exteriorizar, ou seja, tornar público (isso ficou claro principalmente nas atividades com os suplentes nas 2 edições de 2015).

²⁹ Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos). Para mais informações, acessar: <http://portal.inep.gov.br/pisa>

³⁰ IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Para mais informações, acessar: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

³¹ IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Para mais informações, acessar: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>

Capítulo 4 – A Educação Política e o Projeto Parlamento Jovem

A partir da percepção de que vivemos em uma cultura política que não favorece a construção de uma democracia qualificada³², nossa hipótese reconhece a necessidade de uma educação voltada à formação do cidadão ativo com vistas a fortalecer o sentido de coletividade necessário à uma democracia plena.

A qualificação da participação política ocorre através da possibilidade dos indivíduos de conhecerem mais sobre o funcionamento da democracia e do sistema político no qual ela se desenvolve. A questão é que nem sempre o cidadão tem acesso ao conhecimento ou às informações necessárias para chegar à alguma compreensão desse funcionamento. Por isso é fundamental que haja educação política do cidadão se quisermos uma democracia participativa e que funcione com qualidade.

Esse capítulo, portanto, é dedicado a pensar a colaboração da educação política para esse processo de formação democrática dos jovens, a partir da reflexão de como o ensino das ciências sociais pode se beneficiar de experiências exitosas, como o caso do Parlamento Jovem.

4.1 – A educação política voltada para a democracia.

[A]escola pública, gratuita, de alta qualidade é um requisito fundamental para a existência da democracia. Não se pode compreender esta Constituição de 1988, voltando a um debate do início deste século, (...) e, principalmente, combatendo uma filosofia democrática da Educação. (FERNANDES, 1989, p. 21.)

Logo após a promulgação da nossa Constituição, Florestan Fernandes, eminente sociólogo brasileiro, nos alertava sobre a necessidade de desenvolvermos uma educação de qualidade que pudesse promover o aperfeiçoamento da então (re)nascente democracia brasileira. Atualmente, trinta anos após o fim da ditadura militar, a necessidade de se desenvolver uma democracia de qualidade ainda demanda um esforço colossal, como visto no primeiro capítulo desta tese.

Benevides (1996) realiza um interessante trabalho ao pensar uma educação voltada para a valorização da democracia, definindo democracia como um "regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos"

³² Conforme visto no capítulo 2.

(BENEVIDES, 1996, p. 225) que agrega democracia política, democracia social, liberdade e justiça. E a educação, dentro desse contexto, seria entendida como formação para o desenvolvimento das potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade. O processo educacional pode contribuir tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas.

O pensamento político clássico trazia a educação como uma instituição política, ou seja, como um elemento de organização do Estado, uma vez que a principal tarefa dos governantes era garantir a educação de cidadãos ativos e participantes para gerar costumes democráticos que sustentassem o regime democrático. "A educação, segundo Aristóteles, deveria inculcar o amor às leis - elaboradas com a participação dos cidadãos - mas a lei perderia sua função pedagógica se não enraizasse na virtude e nos costumes. " (BENEVIDES, 1996, p.229). Parece-nos que o filósofo, à época já se referia ao que viria ser conhecido como cultura política democrática.

A ideia de educação política, portanto, é quase tão antiga quanto a própria noção de democracia. Aristóteles já refletia sobre isso, pensando na importância do cidadão de participar ativamente da política, visando o bem comum. Segundo o filósofo grego, a educação voltada à participação política deveria ser prerrogativa do Estado, uma vez que aquilo que interessaria à toda a comunidade deveria ser objeto do exercício comum. "Aristóteles antecipa, assim, sem conseguir vê-la realizada em sua época, uma exigência que, séculos mais tarde, levará à criação da Escola pública – esta forma de educação comum que, em nossas democracias sem participação política, torna-se um outro desafio." (VALLE, 2001, P. 185)

Resgatando tal raciocínio, podemos pressupor a Escola – apesar de todos os problemas que possamos encontrar dentro dela - como lugar privilegiado para o desenvolvimento da educação para a democracia, por ser a única instituição que tem por função oficial exclusivamente a educação. Ainda que existem outros espaços para a educação dos cidadãos, a escola deve manter-se com a perspectiva de formar cidadãos ativos e livres.

Tendo em vista a discussão acima, podemos concluir que não possuímos, ainda, em nosso sistema de ensino, uma educação que seja efetivamente voltada para a democracia. Nossa Lei de Diretrizes e Bases fala e se estrutura para uma educação voltada à cidadania, mas desenvolver uma cultura política democrática, exigirá mais do que instrução cívica de direitos e deveres ou uma formação política geral. A educação para a democracia é um processo de longa duração, que não será objetivo de algum governo ou

partido, e tampouco se fará por imposição. É necessário que o processo se dê por persuasão, através da necessária mudança de cultura. Por isso, a educação política precisa ser um projeto de Estado, não de Governo.

Objetivo de um extenso programa de transformação da sociedade. Assim foi e ainda é nos países que já têm, minimamente consolidados, direitos, liberdades e práticas da cidadania ativa, pois o processo democrático é dinâmico e supõe a possibilidade, sempre em aberto, de criação de novos direitos e novos espaços para sua reivindicação e seus exercício. (BENEVIDES, 1996, p. 235)

O *locus* privilegiado para a educação para a democracia deve ser a escola, uma vez que ela é a única instituição cuja função oficial é a educação. Embora tenha concorrentes, como os meios de comunicação em massa, ainda é um elemento fundamental da educação política. Nesse sentido, a educação para a democracia acaba se constituindo em um paradoxo, pois a educação pública deve ser um processo iniciado pelo Estado, porém visando fortalecer o povo perante o Estado, e não o contrário. (MOISÉS, 1992).

Fernando de Azevedo já percebia isso nas primeiras décadas do século XX ao afirmar que a educação democrática não poderia funcionar como sistema de dominação, mas visar a formação de cidadãos participantes e não partidários, de modo que a função do Estado seria tão somente de direção e não de dominação.

Do mesmo modo, Florestan Fernandes na década de 1960 defendia a reforma da educação no Brasil, pois acreditava que para a democracia funcionar era preciso estender a influência socializadora das escolas para as camadas populares e transformar a didática para que essa formasse personalidades democráticas. O próprio sistema de educação nacional era um fator adverso do progresso educacional, um fator de demora cultural, e por isso era preciso reformá-lo. (FERNANDES, 1966)

Está claro que, apesar de todos os avanços conquistados nos últimos cinquenta anos, ainda precisamos pensar uma educação mais humanizada e que possa contribuir para o desenvolvimento de personalidades democráticas, objetivo fundamental da educação voltada à democracia.

A estabilidade e a evolução do regime democrático estão exigindo a extensão das influências socializadoras da escola às camadas populares e a transformação rápida do estilo imperante de trabalho didático, pouco propício à formação de personalidades democráticas (FERNANDES, 1966 APUD BENEVIDES, 1996, p.235)

O período da redemocratização do país trouxe o reconhecimento de que não há desenvolvimento apenas no campo econômico, demonstrando a necessidade de que se pense a democratização em termos políticos e sociais também. Nesse contexto, pensar uma educação voltada à formação política do cidadão passa a ser fundamental, tendo a perspectiva de uma educação política como possibilidade de desenvolvimento de qualidade maior da democracia participativa.

Benevides (1996) chama atenção para o fato da apatia política comprometer o futuro da democracia. Por isso, ressalta que é necessário desenvolver uma cultura política democrática com cidadãos interessados e participativos. Tal feito pode se realizar através de uma educação voltada para a democracia, visando formar cidadãos ativos, participativos, capazes de julgar e escolher, necessários à democracia, mas não necessariamente desejados por governantes que preferem cidadãos passivos. Citando Montesquieu, Benevides (1996) considera

(...) impossível, (...), uma república sem educação republicana, assim como é impossível uma educação igualitária num regime que não seja igualitário (...). No Brasil, com nossa oposição entre “país legal” e o “país real”, a aproximação entre a realidade política e o regime democrático consagrado na Constituição vai depender, essencialmente, do esforço educacional. (BENEVIDES, 1996, p. 226)

A educação, nesse sentido, precisa ser entendida como formação para o desenvolvimento das potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade. O processo educacional pode contribuir tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas.

Benevides (1996) aponta 3 elementos indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação para a democracia: a formação intelectual e a informação, que determinam a capacidade de conhecer melhor para escolher melhor (para isso é necessário se informar e ser introduzido às diferentes áreas do conhecimento); a educação moral, vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos na qual aprende-se pela consciência ética, formada tanto de sentimentos quanto de razão; e a educação do comportamento cujo objetivo é enraizar hábitos de tolerância diante do diferente e ou divergente. Acreditamos que as três fazem parte do arcabouço de conhecimento que a formação integral de um indivíduo deve ter. A educação política também deve ser preenchida por esses três elementos. "De maneira resumida, portanto, a educação para a democracia exige conhecimentos básicos da vida social e política e uma correspondente formação ética". (BENEVIDES, 1996, p.227)

A educação para a democracia deve reunir valores republicanos tais como o respeito às leis, o respeito ao bem público - que deve estar acima do interesse privado - e dotar de responsabilidade o exercício do poder. Aliado a esses valores, devem estar os democráticos: reconhecimento da igualdade, respeito aos direitos humanos e à vontade da maioria legitimamente formada, com destaque para o valor da solidariedade. Isso porque liberdade e igualdade (ambas ligadas à tolerância), são virtudes passivas - aceitação da alteridade e das diferenças. A solidariedade, em contrário, é uma virtude ativa - e, portanto mais difícil de ser cultivada, exigindo uma ação positiva para enfrentamento das injustiças. (BENEVIDES, 1996).

Tal concepção educativa, portanto, visa a formação do cidadão para viver os grandes valores republicanos e democráticos identificados, de certa forma, com a tríade da Revolução Francesa e com as gerações dos direitos humanos entre século XVIII e XX, que englobam direitos civis, sociais e de solidariedade.

A educação como formação e consolidação de tais valores torna o ser humano ao mesmo tempo mais consciente de sua dignidade e da de seus semelhantes - o que garante o valor da solidariedade - assim como o mais apto para exercer a soberania enquanto cidadão. (BENEVIDES, 1996, p. 228)

Tendo em vista que a falta de informação e de acesso a uma educação de qualidade reforçam as desigualdades e levam à marginalização e exclusão, acreditamos ser fundamental desenvolver essa concepção de educação a partir da capacitação para uma melhor escolha através da inserção em diferentes áreas do conhecimento e busca incessante da informação, vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos apreendida pela consciência ética, formada tanto de sentimentos quanto de razão, onde se possa aperfeiçoar não só a mente, mas também os hábitos do coração. Desse modo, acreditamos ser possível enraizar hábitos de tolerância diante do diferente e ou divergente, num aprendizado de cooperação e subordinação do interesse pessoal ao interesse geral e do bem comum. Desse modo, nos explica Benevides (1996),

Esta [Educação para a Democracia] implicará o despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça e, como proposta pedagógica, deverá impulsionar a criatividade das iniciativas tendentes a suprimi-la, bem como levar ao aprendizado da tomada de decisões em função das prioridades sociais. (BENEVIDES, 1996, p. 234).

Alguns valores democráticos são fundamentais para pensarmos no que devemos ensinar aos jovens ao pensarmos a educação política: reconhecimento da igualdade, respeito aos direitos humanos e à vontade da maioria.

O acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minorias, pressupondo-se, mais uma vez, a aceitação da diversidade e a prática da tolerância. A ênfase no valor da tolerância e o respeito ao direito das minorias diferencia, com clareza a educação para a democracia (...) (BENEVIDES, 1996, p. 231, grifos da autora.)

Tolerância, portanto, é uma das principais marcas da educação política voltada à democracia e tal conceito não deve significar esterilidade de convicções. Nesse sentido, Benevides (1996) chama atenção para termos cuidado com o relativismo cultural, “pois sua plena aceitação, inclusive de práticas opressoras em outras culturas, significaria admitir que os direitos fundamentais de igualdade, liberdade e dignidade devem variar conforme as civilizações e coordenadas geográficas” (BENEVIDES, 1996, p. 232). Isso não significa uniformizar a cultura, apenas demonstra que a educação deve garantir o direito à informação, que os diversos povos e setores sociais possam ser beneficiados pelo conhecimento de diferentes alternativas de vida, tendo a liberdade de escolher. “Nesse sentido, a educação para a democracia é reforçada como a educação para saber discutir e escolher”. (BENEVIDES, 1996, p. 232).

A partir da argumentação de Benevides (1996) não resta dúvida sobre a importância da educação política voltada à democracia. Ainda assim,

Pouco se faz sobre educação política, letramento político ou instrução para a cidadania no Brasil. Os fantasmas do regime militar e suas disciplinas de Educação Moral e Cívica e de OSPB ainda parecem assustar aqueles que não acreditam que a politização de uma sociedade é pressuposto essencial ao bom funcionamento da democracia. (Dantas, 2011, p. 22)

Todavia, precisamos mobilizar esse tipo de conhecimento voltado à educação política, sobretudo para os jovens em idade de escolarização, uma vez que essa é a população mais afetada pelos efeitos do avanço da modernidade atualmente. São eles que enfrentam as maiores dificuldades no mercado de trabalho no presente e também em perspectivas futuras de melhora. Os avanços em termos científicos e tecnológicos, advindos do avanço da modernidade e do capitalismo não produzem, em geral, melhores perspectivas e oportunidades de trabalho para eles. “Tais dificuldades, que não são novas, agravam-se num contexto de globalização e têm produzido atitudes e comportamentos da juventude, de ceticismo, desesperança, distanciamento e desconfiança em relação à política.” (BAQUERO, 2004, p. 121). Nesse contexto, ocorre um desencantamento e

desesperança do jovem com relação à política, gerando desinteresse e declinando seu nível de engajamento.

Segundo Baquero (2004), estudos mostram que os jovens hoje se envolvem menos com a política convencional, têm pouca ou nenhuma informação e não mostram predisposição de participar, filiar-se. E, além disso, não consideram o voto uma responsabilidade cívica.

As teorias clássicas e modernas de teoria política sempre enfatizaram a importância da confiança dos cidadãos nos seus sistemas políticos e nos governantes para alcançar estabilidade, legitimidade e credibilidade, enfim um sistema democrático efetivo e eficiente. Na ausência desses fatores, a probabilidade da democracia apresentar déficits é bastante elevada. Dessa forma, o bem-estar dos jovens é um indicativo da saúde da comunidade, a longo prazo. (BAQUERO, 2004, p. 123)

Advogamos, portanto, a Educação política voltada ao fortalecimento da democracia visando a formação de personalidades democráticas, pois para funcionar a democracia precisa de educação apropriada.

O principal paradoxo da democracia persiste: ela não existe sem uma educação apropriada do povo para fazê-la funcionar, ou seja, sem a formação de cidadãos democráticos. E a formação de cidadãos democráticos supõe a preexistência desses como educadores do povo, tanto no Estado quanto na sociedade civil. (BENEVIDES, 1996, p. 234).

Além disso, conforme nos informa Fuks (2014, p. 247) “São inúmeros os estudos que mostram que atividades de educação cívica têm, em maior ou menor medida, impacto sobre o conhecimento, as atitudes e a participação política”, ou seja, há correspondência entre iniciativas de educação cívica e atitudes de participação política.

Nesse sentido, consideramos relevante conhecer iniciativas que possam avançar nesse sentido, de propalar a educação política voltada para o desenvolvimento de valores cívicos e de uma cultura política democrática. É o caso dos projetos denominados Parlamento Jovem, cujos objetivos principais orientam-se pela possibilidade de colocar estudantes de ensino fundamental e médio em contato com atividades políticas teóricas e práticas. A seguir, apresentamos o projeto Parlamento Jovem realizado na cidade de Araraquara – SP.

4.2 – A experiência do Parlamento Jovem em Araraquara.

A seguir apresentaremos o Parlamento Jovem de Araraquara, projeto de educação política cujos resultados impressionaram em termos de possibilidade de articulação do conhecimento de política com jovens estudantes entre 14 e 18 anos. Desse modo, pretendemos apresentar essa exitosa experiência como um exemplo de práticas que podem desencadear um processo de educação política voltada para os objetivos até aqui estabelecidos dentro dessa perspectiva. Apesar do Parlamento Jovem não configurar um modelo de educação formal, acreditamos que sua forma e conteúdo podem inspirar e ser aproveitados também em sala de aula, sobretudo nas aulas de Sociologia.

O Projeto Parlamento Jovem de Araraquara - SP surge a partir da percepção da importância da formação política para jovens e adolescentes, tendo em vista o contexto político atual, no qual vivemos uma crise de representação que leva a população a não confiar nas instituições e nos atores políticos, resultando em descrédito e falta de engajamento político. Por essa razão, acreditamos ser relevante a perspectiva de uma formação política desde a etapa fundamental da educação, como possibilidade de criar caminhos para o desenvolvimento de uma qualidade maior da democracia participativa.

O referido projeto consiste em um esforço de pesquisa aliado à extensão universitária que visa a formação política de adolescentes da série final do ensino fundamental – 9º ano e do 2º ano do ensino médio, através de um processo de formação que inclui três etapas: curso teórico sobre o sistema político brasileiro, oficina prática de atividade legislativa e vivência na Câmara de Vereadores do município.

O Parlamento Jovem (PJ) foi idealizado e executado pelos pesquisadores do Laboratório de Política e Governo da UNESP, nos anos de 2014 e 2015, a partir da hipótese de que a educação política seria de suma importância para a formação de jovens estudantes prestes a terminarem o ensino fundamental³³. Tal hipótese foi formulada partindo-se do pressuposto que alunos na etapa final do ensino fundamental e no ensino médio já possuem maturidade para adquirir conhecimentos básicos sobre política.

Uma parceria com a Câmara Municipal de Araraquara nos permitiu ampliar a ideia de participação e levar os jovens estudantes para uma vivência dentro da casa legislativa. Desse modo, pudemos desenvolver, em todas as edições até então realizadas, as três etapas do projeto. Na primeira etapa, portanto, focamos na formação teórica. Na segunda,

³³ Posteriormente, estendemos ao Ensino Médio, percebendo a potencialidade do curso também para uma faixa etária maior.

oficina de produção legislativa, estimulamos os adolescentes a apresentarem ideias sobre a cidade que pudessem se tornar um Projeto de Lei, de modo que pudessem compreender como era realizado o trabalho do vereador.

Até o presente momento, já realizamos três edições do PJ, sendo uma piloto em 2014, direcionada para alunos dos 9ºs anos do ensino fundamental; e duas em 2015, uma novamente voltada para o último ano do fundamental e outra para o público da 2ª série do ensino médio.

4.2.1 - A primeira edição do Parlamento Jovem de Araraquara – SP

Dedicamos uma seção específica para a primeira edição, tendo em vista o fato de que foi o projeto piloto, ou seja, a primeira experiência do conjunto de pesquisadores do Laboratório de Política e Governo da Unesp (Labpol) responsáveis³⁴ pelo projeto com tal perspectiva.

Verificamos que existem outros Projetos Parlamento Jovem³⁵, porém a maior parte deles limita-se exclusivamente à participação do aluno na sessão parlamentar jovem. Diferentemente desses, nosso projeto é inovador já que apresenta duas etapas prévias que preparam os alunos para a sessão parlamentar mirim. Essas etapas incluíam a realização de um curso e uma oficina nas escolas nas quais os adolescentes estudavam, com a duração de duas horas/aula cada, visando à formação política e preparação para o momento da sessão.

O contato com as escolas que participariam do Projeto foi realizado pela Escola do Legislativo de Araraquara³⁶, que conseguiu a adesão de 24 escolas entre municipais,

³⁴ Pesquisadores do LabPol participantes do Parlamento Jovem, edições 2014 e 2015: Fernanda Feijó, Bruno Souza, Eduardo Seino, Eliane Silva, Alex Moreira, Patrícia Olsen, Katia Batista, Gabriel Antonio, Danilo Forlini, Giovanna Oliveira, sob a coordenação do Prof. Dr. Milton Lahuerta.

³⁵ Mais adiante apresentaremos um quadro com os PJs existentes, a partir das informações fornecidas por COSSON (2008)

³⁶ A Escola do Legislativo foi criada no município de Araraquara no ano de 2013, com o intuito de promover cursos de formação e capacitação política, auxiliado no cumprimento de um papel importante do parlamento, qual seja ser a casa que representa a pluralidade de interesses, visões e opiniões políticas existentes na sociedade. Dentro de um movimento que visa aproximar o legislativo local dos cidadãos, cada vez mais Câmaras Municipais vêm estruturando tal órgão, que tem por missão não apenas representar, mas também de ser o local no qual o cidadão pode aprender sobre o universo político e os procedimentos institucionais objetivando ter clareza de como neles intervir e conhecer as possibilidades de pressionar coletivamente seus representantes. Nesse sentido, nasceu a ideia de dotar jovens estudantes de formação política.

estaduais e particulares, que possuíam o 9^a ano do ensino fundamental, nosso primeiro público-alvo.

Aos pesquisadores do Labpol, ficou a responsabilidade pela elaboração e execução do projeto. Durante o primeiro semestre de 2014 – destinado a leitura de textos da área de ciência política para que pudéssemos selecionar os temas que poderiam ser trabalhados com os adolescentes, durante as 4 horas-aula que somariam as duas primeiras etapas do projeto: Curso de Formação Política e Oficina de Projetos de Lei.

Os pesquisadores empenharam-se em selecionar uma gama de assuntos que poderiam ser trabalhados com o público-alvo selecionado e chegou a um conjunto básico de 5 temas:

1. Distinção entre espaços público e privado – A intenção desse tópico foi desenvolver nos estudantes a noção de que o espaço público é gerido com o dinheiro também público, ou seja, através da contribuição tributária da sociedade em geral. Em seguida, trata da questão da desvalorização e da necessidade do cuidado com o espaço público.

2. Organização do sistema político brasileiro – Nesse tópico, definimos a Democracia Representativa, explicamos a divisão dos poderes e dos níveis federativos, regras eleitorais e a importância da representação política.

3. Organização do sistema eleitoral brasileiro – Explicação acerca do funcionamento dos sistemas majoritário e proporcional no nosso sistema eleitoral.

4. Funcionamento do poder legislativo local – Tópico voltado a explicar como funcionam as câmaras municipais e qual o papel e a importância do vereador para os municípios.

5. Formas de participação do jovem na política. – Um estímulo para que os alunos pudessem se interessar pela participação, através da apresentação de mecanismos como sites que pudessem ser de interesse deles.

A partir desse conteúdo, elaboramos um texto-base, que serviria de apoio para elaborarmos as aulas e o material didático que seria utilizado durante o curso de formação política. Com os temas definidos, passamos a selecionar possíveis materiais didáticos que poderiam ser utilizados para a realização do curso teórico, além da pesquisa bibliográfica sobre grandes temas da ciência política como participação, democracia, sistema político, sistemas eleitorais, política local, funções e funcionamento do legislativo municipal em uma linguagem mais acessível ao alunos do ensino fundamental. Nesse momento, iniciamos a busca por textos, vídeos, poemas, e outros materiais que pudessem ser

utilizados durante as aulas. A partir dessa pesquisa, realizamos leituras e reunimos subsídio para montar não somente as aulas, mas também um texto didático que pudesse abordar os principais temas e informações importantes no âmbito da organização do sistema político brasileiro, em especial da esfera municipal.

O objetivo principal do curso foi o de apresentar aos jovens estudantes do último ano do ensino fundamental um curso de formação política básica, visando qualificá-los como cidadãos ativos e participativos. A escolha do nono ano do ensino fundamental advém do fato de que a maior parte dos adolescentes do último ano do ciclo ainda não teve a possibilidade de votar – uma vez que o voto é permitido, no Brasil, a partir dos 16 anos – de modo que a formação preliminar ao início da participação na escolha dos representantes, possa dotá-los de conhecimento político básico para que essa participação seja mais consciente e qualificada. Nesse sentido, procuramos trabalhar com os alunos os conceitos fundamentais sobre política citados acima, mas adequando-os a uma linguagem que facilitasse a compreensão. Assim, os conceitos e termos técnicos foram contextualizados em relação ao cotidiano dos jovens a partir do uso de diferentes mídias, como vídeos e imagens; bem como às experiências coletivas e individuais nos espaços público e privado.

Terminado o processo de elaboração de todo o conteúdo e material didático (todo ele confeccionado pela equipe de pesquisadores do Labpol) para o curso teórico de formação política, nos dedicamos à elaboração da segunda etapa do projeto, a Oficina de Projetos de Lei. Nesse momento, selecionamos mais literatura especializada da área de Ciência Política que nos auxiliasse a compreender como funcionava o processo legislativo municipal. Seguimos com a mesma metodologia utilizada no primeiro momento: elaboramos um texto-base que serviria para a elaboração do conteúdo e do material didático a ser utilizado nas oficinas.

O modelo da oficina é um pouco diferente do curso teórico. Neste, utilizamos as duas aulas na escola para passar o conteúdo teórico acima apresentado. Já nas oficinas, reservamos um tempo de aproximadamente 30 minutos para apresentação de conteúdo teórico e o tempo restante das duas aulas foram utilizados para que os alunos pudessem elaborar um Projeto de Lei. O conteúdo da oficina, referente à parte expositiva, tem como objetivo explicar as funções do vereador e o funcionamento do processo legislativo.

Desse modo, o PJ possui o seguinte desenho, em três etapas: primeiramente o curso de formação política, depois a oficina prática, e por último a sessão jovem. As duas

primeiras etapas ocorreram nas escolas parceiras, durante o horário de aula dos jovens, e a última etapa aconteceu na Câmara Municipal de Araraquara.

A primeira etapa do Projeto em 2014 ocorreu no mês de setembro, durante o qual os pesquisadores-docentes do Labpol dividiram-se em três duplas que atuaram em um conjunto de escolas cada uma, apresentando o curso de formação política em duas horas-aula, durante o período de aulas normal dos alunos, onde foi trabalhado o conteúdo planejado durante o primeiro semestre, conforme relatado acima. Ao final do curso de formação, aplicamos um questionário (ver anexo A), onde buscamos apreender alguns traços do perfil político do jovem araraquarense. Alguns dados preliminares que alcançamos com a pesquisa serão apresentados mais adiante.

Com a experiência em sala de aula, durante a primeira etapa, correspondente ao curso de formação política, percebemos uma grande heterogeneidade de alunos, de acordo com o tipo de escola (estadual, municipal ou particular) e região da cidade. Os alunos mostraram-se, em geral, atentos às novas informações que estavam recebendo, mas muitas vezes apáticos ou agitados, como normalmente pode ocorrer com salas de aula de nonos anos. Pudemos perceber que a percepção que eles têm sobre a política, a princípio é, em geral, bastante negativa. Porém, com o decorrer do curso, os alunos vão se mostrando participativos e questionadores, tanto respondendo às nossas provocações quanto trazendo outras questões. Nesse aspecto, o maior número de questionamentos envolve a obrigatoriedade do voto e funcionamento dos sistemas eleitorais. Além disso, percebemos nas perguntas e afirmações o impacto da mídia nas opiniões expressas pelos jovens ou nas dúvidas geradas pela oposição entre o que sabiam pelo senso comum e os novos conhecimentos apresentados, uma vez que os adolescentes se depararam com informações que desconheciam acerca do sistema político e eleitoral do país, bem como do papel do poder legislativo local na organização da cidade. Com isso, em diversos momentos pudemos tirar algumas dúvidas e desfazer muitos enganos causados pela percepção midiática do senso comum. Desse ponto de vista, podemos dizer que o projeto rendeu bons resultados, uma vez que os adolescentes puderam ter um primeiro contato com um tipo de conhecimento político qualificado.

A segunda etapa foi constituída pela oficina de projetos de lei, no mês de outubro de 2014, durante as quais as duplas de professores do Labpol retornaram às escolas para trabalhar a parte prática do projeto, ou seja, estimular os jovens a elaborarem projetos de lei que pudessem trazer melhorias para a cidade. Nessa etapa, também utilizamos duas horas-aula, sendo a primeira uma parte explicativa sobre como funciona a Câmara

Municipal e o processo legislativo de um projeto de lei ordinária, e a segunda destinada à parte prática, onde os alunos podiam elaborar suas ideias em formato de projetos de lei. Durante esse processo os professores do Labpol auxiliavam os alunos, reunidos em duplas, a desenvolverem suas propostas.

Essa parte do trabalho chama a atenção pelas ideias apresentadas pelos alunos, a maior parte voltada para a solução de problemas que os mesmos puderam perceber à sua volta. Alguns dos exemplos das propostas dos adolescentes: a construção de áreas de lazer, a criação de espaços de expressão cultural, melhoria no atendimento dos postos de saúde, melhorias dentro das escolas (no caso dos alunos nas escolas públicas), transporte público mais eficiente para aqueles que moram em locais mais afastados do centro urbano da cidade, dentre outros. Com isso, podemos afirmar que os jovens estão atentos aos problemas que ocorrem nos espaços públicos e acreditam em soluções através da atuação política

Após os alunos elaborarem suas propostas, estas eram encaminhadas para a coordenação das escolas, para que escolhessem uma que as representasse. Cada uma das 24 escolas enviou um projeto para concorrer às 18 cadeiras que correspondem ao número de vereadores que compõem a Câmara Municipal de Araraquara. Escolhidos os 18 melhores projetos – de acordo com critérios estabelecidos pelos técnicos legislativos daquela casa de leis – os autores dessas propostas participaram de um dia de vivência como vereadores jovens, tendo a experiência real de um dia de sessão da Câmara dos Vereadores.

No início de dezembro de 2014, portanto, ocorreu a sessão Jovem, onde os adolescentes puderam exercer, na prática, o trabalho de um vereador. No dia anterior à sessão, os adolescentes – 36 no total, pois os projetos foram desenvolvidos em duplas - participaram de uma pré-vivência, onde puderam conhecer como funcionava uma sessão da Câmara Municipal e realizaram a eleição para a mesa diretora de modo que os vereadores jovens comandaram toda a sessão. No dia da vivência, todos os vereadores mirins tiveram a oportunidade de apresentar sua proposta no plenário e defendê-la diante dos demais parlamentares jovens, dos vereadores da cidade, dentre outras autoridades presentes na solenidade.

Os alunos demonstraram ter gostado muito da experiência de vivenciar um dia de parlamentar jovem e sentir a responsabilidade de trabalhar pela cidade. A impressão que tivemos foi de que os jovens, naquele momento, se sentiram empoderados com a

possibilidade de estarem na Câmara Municipal expondo suas ideias sobre o que consideram relevante para se construir uma cidade melhor pra eles.

4.2.2 – As edições seguintes – 2015

O retorno recebido pelos parceiros foi extremamente positivo. Vereadores e funcionários da Câmara Municipal, professores e coordenadores das escolas parceiras, professores universitários da UNESP, e o mais importante, os alunos participantes do projeto, demonstraram bastante agrado com relação aos resultados alcançados com a primeira edição do PJ de Araraquara.

Desse modo, no ano seguinte nos preparamos para a próxima edição do projeto, com uma novidade: além das realização do PJ com os nonos anos, que ocorreriam já no primeiro semestre de 2015, realizaríamos uma edição com alunos da segunda série do ensino médio no segundo semestre do mesmo ano. Tínhamos pela frente, então, um duplo trabalho: revisar a edição do ensino fundamental e a elaboração de um novo roteiro para o ensino médio.

A revisão do piloto fazia-se necessário porque, apesar do sucesso da primeira edição do PJ, era preciso reconhecer que algumas metodologias e conteúdos não funcionaram da forma como gostaríamos. Portanto, iniciamos 2015 corrigindo alguns erros e reestruturando o curso teórico e a oficina.

Com relação ao curso, havíamos percebido que era possível trabalhar melhor a questão da desvalorização social da política, de modo que mudamos um pouco os tópicos do curso, iniciando-o com a questão da importância da política como uma ferramenta capaz de construir consensos. Novamente, apelamos para o cotidiano e as experiências próximas dos adolescentes para realizar o desenvolvimento do conteúdo. Por uma questão de otimização do tempo, deixamos a questão do poder legislativo local para ser passado no momento da oficina, o que também percebemos que fazia mais sentido e dava mais significado para a segunda atividade do projeto.

Desse modo, toda a parte de função do vereador, funcionamento da câmara e processo legislativo foi apresentada durante a oficina, que também sofreu modificações. Decidimos ampliar as possibilidades de proposituras, incluindo requerimentos e indicações como documentos a serem elaborados, juntamente com o Projeto de Lei. Desse

modo, a Oficina passou a ser de proposituras, e os alunos poderiam escolher entre uma das três modalidades na hora de elaborar sua proposta para o município.

O curso teórico iniciou-se em março de 2015. Mais uma vez houve um grande interesse por parte dos alunos com relação ao curso, demonstrado pelo grande número de alunos que participaram ativamente das atividades. O assunto mais debatido foi certamente o da corrupção, que atraía grande interesse e curiosidade por parte dos estudantes. As oficinas de produção legislativa ocorreram em abril do mesmo ano, durante a qual pudemos mais uma vez observar o grande interesse dos adolescentes em resolverem os problemas imediatos que os cercam, além de preocuparem-se com questões como a ausência de espaços de interação social e cultural voltado para a faixa etária deles.

A sessão mirim do PJ aconteceu em junho de 2015. Seguindo com nossa proposta de melhorar a segunda edição do projeto, pensamos em uma forma de envolver mais os alunos que chamamos de “suplentes”, ou seja, aqueles que acompanhavam o autor principal da sua propositura. Na edição anterior, os suplentes haviam tido apenas uma pequena participação recitando o poema “O Analfabeto Político” de Bertold Brecht. Dessa vez, planejamos uma atividade diferente para os 18 jovens. Durante o segundo dia de pré-vivência, que aconteceu no dia anterior à sessão mirim, enquanto os titulares das proposituras se preparavam para a sessão, reunimos os suplentes em outro ambiente da Câmara municipal e propusemos uma atividade na qual os estudantes pudessem expressar o que entendiam por participação política na juventude. A ideia era tirar dessa atividade a elaboração de um texto que os adolescentes apresentariam durante a tribuna popular na sessão, no dia seguinte.

A atividade iniciou-se com a apresentação da música “Não é sério” da banda Charlie Brown Jr.³⁷, objetivando estabelecer com os adolescentes um debate sobre a sua realidade. Em seguida elegemos algumas questões para a realização de um debate:

- Como vocês acham que os jovens estão sendo tratados na sociedade?
- Vocês acreditam que têm sido ouvidos?
- Quais são as demandas de vocês?

O resultado do debate, conforme esperávamos foi a constatação de que os jovens não sentem-se contemplados pelas políticas públicas do município, e desse modo, não sentem-se estimulados à participação. Chamo atenção para essa atividade em particular, justamente pela riqueza de informações que pudemos observar durante esse encontro.

³⁷ Ver anexo D

Em seguida, passamos um vídeo com uma animação sobre o direito à cidade, ressaltando a importância do trabalho que eles realizaram na oficina, no sentido de mostrar como, através das propostas que eles fizeram, estão também reivindicando seu direito de usufruir do espaço público. Trabalhamos, na sequência, com alguns pequenos textos (ver anexo D) que dizem respeito à importância da participação do jovem na política. Dividimos os adolescentes em trios para que cada grupo apresentasse um dos textos. Ao final, explicamos o procedimento de participação da Tribuna Popular e solicitamos que preparassem, a partir dos debates que havíamos realizado, o discurso (ver anexo E) que seria lido no dia seguinte. O tema central do discurso era a participação do jovem na política, dentro do qual os jovens suplentes decidiram falar sobre a ausência de políticas públicas para adolescentes, segurança e opções de lazer e cultura para eles. Completaram reivindicando direito à participação nas decisões sobre políticas para a juventude.

Percebemos, naquele momento, o quanto o debate sobre a questão da participação dos jovens na política, bem como a possibilidade de poder falar sobre suas questões e demandas, o quanto existe de potência e vontade de participação por parte dos adolescentes.

Com relação à edição do ensino médio, realizada no segundo semestre de 2015, houve a elaboração de novo material didático para o curso e oficina. Os temas abordados no curso de formação teórica foram:

1 - a Política e a construção de consensos, onde discutimos a questão da importância de equacionar as diferenças e ser tolerante

2 – A importância da democracia representativa e seu significado dentro da democracia brasileira

3 - E por fim a explicação acerca do funcionamento do sistema eleitoral, com um pouco mais de sofisticação com relação ao curso do ensino fundamental.

Durante o curso, realizado no mês de agosto de 2015, percebemos uma maior maturidade por parte dos alunos do ensino médio, e procuramos trabalhar ressaltando a perspectiva de que a maior parte deles (pela faixa etária) já podiam ser eleitores. Em geral, a participação foi intensa, com interesse pelas explicações relacionadas aos elementos constitutivos da cultura política, dúvidas sobre o funcionamento do voto, questões sobre a tolerância e sobre a importância da democracia. As proposituras elaboradas nas oficinas em setembro, novamente, versaram sobre questões de interesse imediato, como melhorias nas escolas, mais aparelhos de cultura e lazer, segurança, meio ambiente e saúde.

Durante a pré-vivência da sessão mirim, mais uma vez realizamos a atividade sobre a participação política dos jovens com os suplentes. Seguindo o mesmo cronograma, o texto (ver anexo F) elaborado pelos adolescentes versou sobre a importância do reconhecimento social dos adolescentes, isento de estereotipação, além de tocar nas questões sobre o direito à informação, sexualidade e ingresso no ensino superior. Mais uma vez nos surpreendemos com a capacidade de argumentação e a vontade de participar dos jovens vereadores.

Pudemos observar nas três edições realizadas do PJ, que existe pré-disposição e interesse por parte dos jovens em participar ativamente da política, de alguma forma. Eles possuem demandas, questões relevantes, opiniões, e muita vontade de participar. Só precisam do estímulo certo e ter voz e espaço para que essa participação possa se concretizar.

4.2.3 - A pesquisa sobre o comportamento político dos jovens.

Conforme já citado, ao final do curso de formação política – primeira etapa do Projeto – pedimos aos alunos participantes, nas 3 edições, que respondessem a um breve questionário para que pudéssemos tirar um perfil sobre o comportamento político do jovem do município de Araraquara – SP. A elaboração do questionário foi feita pelos pesquisadores do Laboratório de Política e Governo da Unesp tendo como objetivo traçar o perfil dos alunos que participaram do Projeto bem como, obter uma avaliação de alguns aspectos do curso, para que assim possamos constantemente aperfeiçoá-lo

Na primeira edição (segundo semestre de 2014), foram aplicados 1148 questionários para alunos de idade entre 13 e 16 anos do 9º ano do ensino fundamental em 24 escolas da rede particular e da rede pública estadual e municipal da cidade de Araraquara - SP. Foram adotados questionários estruturados e com perguntas pré-definidas. O questionário (ANEXO A) foi basicamente estruturado em duas partes.

A primeira delas – perguntas 1 a 9 - apresentou questões que procuravam avaliar de que maneira os jovens entendem atualmente alguns aspectos da política relacionados ao funcionamento das instituições, aos deveres de seus representantes e, além disto, de que maneira e através de que meios estes se informam sobre a política regional e nacional. A segunda parte do questionário - pergunta 10 e subitens - teve como intenção avaliar a compreensão dos alunos sobre o que foi ensinado durante o processo de formação e de

que forma avaliaram o curso de formação ministrado pelos profissionais do projeto Parlamento Jovem.

Para a segunda edição do ensino Fundamental, realizamos algumas pequenas alterações, visando aperfeiçoar a aquisição de dados para a pesquisa sobre o perfil político do jovem de Araraquara, conforme pode-se conferir no anexo B.

Nessa edição, foram aplicados 1610 questionários para alunos de idades entre 13 e 17 anos (do 9º ano do Ensino Fundamental em 32 escolas das redes pública (estadual e municipal) e particular da cidade de Araraquara-SP. Do mesmo modo que o anterior, foram adotados questionários estruturados e com perguntas predefinidas, estruturado em duas partes. (LABPOL, 2015)

A primeira parte, que continha as perguntas de 1 a 12, apresentou questões que procuraram avaliar de que maneira os jovens entendem atualmente alguns aspectos da política relacionados ao funcionamento das instituições, aos deveres de seus representantes e, além disto, de que maneira e através de que meios estes se informam sobre a política regional e nacional. Entre as questões estiveram indagações sobre a importância da participação política em nossa sociedade, sobre o fenômeno da corrupção, sobre o papel da imprensa na influência de tomada de decisões eleitorais, entre outras. (LABPOL, 2015)

A segunda parte do questionário, que contempla a pergunta 13 e vários subitens teve como intenção avaliar a compreensão dos alunos sobre o que foi ensinado durante o processo de formação e de que forma avaliaram o curso de formação ministrado pelos profissionais do Laboratório de Política, visando um *feedback* com relação ao curso. Entre os principais pontos estiveram questões sobre a necessidade de continuação do curso de formação, a neutralidade dos profissionais que ministraram o curso em relação a diferentes aspectos da política, sobre o incentivo do curso à busca de novas informações sobre política, entre outros.

Para a edição do ensino médio, também elaboramos um questionário (anexo C) diferenciado, tendo em vista a faixa etária um pouco superior dos alunos, e o fato de que muitos deles já podiam ser eleitores por conta da idade. Foram aplicados 1204 questionários para alunos de idades entre 15 e 19 anos (do 2º. ano do ensino médio em dezoito (18) escolas das redes pública estadual e particular da cidade de Araraquara-SP. O questionário adotado também foi formulado com perguntas predefinidas e estruturado em duas partes.

A primeira parte contemplou as perguntas de 1 a 11, apresentando questões que procuraram avaliar a forma como os jovens entendem alguns aspectos da política relacionados ao funcionamento das instituições, aos deveres dos representantes e dos cidadãos de maneira geral, e também, e com quais meios esses jovens se informam sobre a política. Entre as questões estiveram indagações sobre a importância da participação política em nossa sociedade, sobre o fenômeno da corrupção, sobre o papel da imprensa na influência da tomada de decisões eleitorais, sobre o voto em candidatas do sexo feminino, sobre a opinião dos alunos acerca do sistema democrático, sobre as virtudes do associativismo, entre outras. (LABPOL, 2015b)

Na segunda parte do questionário que contemplou a questão 12 e seus vários subitens e a questão 13 intentou avaliar a compreensão dos alunos sobre o que foi ensinado durante o processo de formação, e também, de que maneira avaliaram o curso de formação política do qual participaram. Entre os principais pontos estiveram questões sobre a necessidade de continuação do curso de formação, a neutralidade dos profissionais que ministraram o curso em relação a diferentes aspectos da política, o incentivo do curso à busca de novas informações sobre política, entre outros. Uma das novidades foi a questão 13 ser aberta, buscando mapear quais temas os educandos gostariam de se aprofundar em outros possíveis espaços e momentos de formação política. (LABPOL, 2015b)

Em geral, as pesquisas podem nos revelar alguns dados interessantes, mediante a heterogeneidade de público que tivemos durante a execução do Projeto, uma vez que pudemos perceber, de acordo com as questões propostas e as expectativas de resposta, uma diferença entre as escolas particulares e as escolas públicas. Obviamente que, para cada edição do projeto tivemos acesso a um material diferente, sobretudo com relação à diferenciação entre ensinamentos fundamental e médio. Porém, não foi possível nesse momento trabalhar de forma mais profunda os dados recolhidos nas edições de 2015, de modo que optamos, portanto, por realizar uma análise mais geral.

Através de diferentes variáveis, pudemos aferir o quanto a educação oferecida pelas diferentes redes escolares – municipais, estaduais e particulares – exerce algum tipo de influência no pensamento e na reflexão dos alunos sobre o fenômeno político. Por outro lado, a ausência de uma formação política nas escolas em geral é um aspecto ressaltado pela maioria dos jovens questionados. Assim, embora haja diferenças em alguns aspectos referentes à percepção sobre a política dependendo da escola que o aluno

frequente, a instituição escolar de maneira geral, não atende à necessidade de uma formação política voltada para a participação consciente do cidadão.

Por fim, a percepção dos jovens sobre a necessidade de continuidade do curso de formação política nas escolas, sejam elas públicas ou particulares, demonstra que há uma demanda por parte deste jovem que quer conhecer mais sobre assunto e, conseqüentemente, exercer uma maior participação política.

A partir da experiência realizada com os adolescentes dos 9ºs anos do ensino fundamental e da 2ª série do ensino médio de escolas das redes municipal, estadual e particular da cidade de Araraquara – SP, pudemos constatar, empiricamente, o quanto a educação política é importante. Ficou claro, no decorrer dos cursos, e também através dos questionários respondidos, o quanto a educação política pode colaborar na formação do adolescente, ao dotá-lo de uma capacidade de visão crítica que ultrapassa o senso comum cotidiano.

O projeto é inovador pelo fato de oferecer o curso de formação política. Os projetos de levar o jovem até Câmaras Municipais, ou Assembleias Legislativas, ou até mesmo o Senado e a Câmara federais, oferecem apenas a possibilidade da proposição da lei e participação de uma sessão especial. No caso do Parlamento Jovem de Araraquara – SP, pudemos oferecer aos estudantes algumas noções sobre o funcionamento do sistema político brasileiro, do sistema eleitoral, do poder local, além de ressaltarmos a importância da participação deles na política. Ficou nítido, tanto durante as oficinas, quanto durante a Sessão Jovem, a satisfação desses jovens em poder, de alguma forma, interferir na vida política da sua cidade.

Constatamos, portanto, a extrema relevância de refletirmos com mais sistematicidade a questão da educação política visando a formação de cidadãos mais conscientes e participativos, seja via projetos como esse, seja via disciplinas como a Sociologia, uma vez que é de suma importância termos em mente a necessidade de politizar os jovens adolescentes.

4.3 – A colaboração de iniciativas como as do Parlamento Jovem para o ensino das Ciências Sociais: desafios e perspectivas.

4.3.1 – Outras experiências de Parlamento Jovem

A experiência com as edições do Parlamento Jovem de Araraquara, nos mostrou a importância de se incentivar iniciativas como essa para que se possa avançar em termos de educação política.

Conforme aventado anteriormente, a especificidade do projeto reside na formação política que prece a realização das sessões jovens com os adolescentes. Esse é o ponto principal, a instrução realizada com os alunos, que os incentiva e motiva à participação. Realizamos uma rápida pesquisa sobre outros Projetos similares, e pudemos comprovar a particularidade do nosso PJ, com a exceção do Parlamento Jovem Mineiro, sobre o qual falaremos mais detidamente adiante. Durante a pesquisa, pudemos constatar que

A maioria dos programas sob o nome de Parlamento Jovem ou similar realiza efetivamente simulações parlamentares com diferenças no grau de formalização e personificação das funções legislativas. As simulações institucionais enfatizam que o objetivo central é sensibilizar para a participação política e o conhecimento do funcionamento do Parlamento como instrumentos de ampliação da cultura democrática entre os jovens, mas também relacionam como benefícios o desenvolvimento de competências escolares e o reforço de habilidades comportamentais (CARVALHO, 2009, p. 27)

Na maior parte dos programas semelhantes no Brasil, normalmente as ações de educação política estão ligadas às Escolas do Legislativo presentes em diversas câmaras municipais e na maioria das Assembleias Legislativas do país, que assim como no caso do PJ Araraquara, desempenham papel fundamental ao incentivar e promover a aproximação da população com os órgãos do poder legislativo. Sobre a variedade de Projetos como o Parlamento Jovem, Carvalho (2009) avalia que

É uma das mais disseminadas ações de educação para a cidadania do Parlamento brasileiro e envolve, na maioria dos casos, estudantes do Ensino Médio. Inicia-se com uma série de atividades preparatórias, cursos, palestras e visitas à casa legislativa para que os participantes compreendam o funcionamento do Parlamento e possam apresentar um projeto de lei adequado às regras do programa. A sessão plenária, usualmente, dura apenas algumas horas, mas pode-se estender por uma semana e por até um ano. Os alunos eleitos ou sorteados representantes são empossados como deputados jovens e elegendos uma mesa diretora, formam comissões, debatem e votam proposições, que, dependendo das

regras do evento, podem ser encaminhadas para serem efetivamente discutidas e aprovadas pelos deputados. (CARVALHO, 2009, p. 28)

Cosson (2008) aborda a ideia do PJ de uma forma bastante interessante, como se o projeto fosse uma espécie de jogo de RPG (Role-playng game), no qual os jovens estudantes simulam papéis de parlamentares, discutindo ideias, propostas para convencer os pares, além de questionar ações governamentais, tudo isso visando que tal trabalho resulte numa sociedade melhor. O “jogo” acontece nos espaços parlamentares de verdade, o que o dota de bastante realismo.

O mestre ou narrador dificilmente se faz presente como tal, mas as regras do jogo são cuidadosamente elaboradas pelas escolas do legislativo e outras instituições que organizam a simulação, incluindo uma caracterização dos papéis disponíveis e preparação dos jovens para assumi-los adequadamente. (...) Cabe aos jovens investidos no papel de parlamentares fazer desse jogo de personificação uma experiência pessoal e coletiva de participação política e educação para a democracia. (COSSON, 2008, p. 99)

O autor (COSSON, 2008) considera o PJ como uma iniciativa de educação para a democracia, com uma grande potencialidade de formação política de jovens estudantes. Ressalta que no caso das experiências brasileiras todos estão ligados de uma ou outra forma às casas legislativas. (COSSON, 2008). Ao caracterizar de forma geral os programas PJ, coloca como programa básico

(...)a personificação do papel de legislador em uma sessão plenária em que se discutem e se aprovam projetos ou resoluções relativas a questões sociais de qualquer ordem, ainda que se observe uma ênfase sobre questões educacionais. Os atores principais dessa encenação são estudantes de todos os níveis de escolaridade, com preferência pelas duas últimas séries do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio, compreendendo jovens entre treze e dezoito anos (COSSON, 2008, p.112).

São diversos os formatos, as parcerias, diferentes durações (um dia, uma semana, um mês, um ano). Mas os objetivos gerais são os mesmos.

Independentemente do período da sessão, os projetos e resoluções aprovadas são publicadas no diário oficial e outros meios de comunicação da casa legislativa, podendo ainda ser encaminhadas para as comissões parlamentares ou autoridades competentes a título de sugestão. Esse limite, que é o da própria simulação, pode parecer deceptivo para alguns dos participantes; porém, ao chamar a atenção para determinadas questões, o Parlamento Jovem contribui para que as preocupações dessa parcela da comunidade terminem entrando na agenda do Legislativo e do Executivo. (COSSON, 2008, p. 113).

Acreditamos que seja essa a grande relevância do PJ: pensar os problemas apresentados pela juventude, colocando-os no debate da agenda política, seja municipal, estadual ou Federal. Incentivo inclusive para a participação dos jovens na vida política, efetivamente.

Dentre os destaques dos Programas Parlamento Jovem, Cosson (2008) destaca o Parlamento Jovem estadual de São Paulo, considerando-o paradigmático, pois “é adotado, com poucas modificações, em vários municípios paulistas – o Estado possui hoje o maior número de simulações parlamentares – e serviu de modelo, entre outras casas legislativas, para a Câmara dos Deputados, cujo programa reúne jovens estudantes de todo o Brasil.” (COSSON, 2008, p. 114)

Sobre o Parlamento Jovem Brasileiro, Carvalho (2009) salienta que o programa é composto de atividades de caráter informativo relativas ao exercício da cidadania e elucidativas do funcionamento do Poder Legislativo, por meio das quais é possível propiciar ao jovem participante a vivência da atividade parlamentar e do processo legislativo” (Carvalho, 2009, p. 35). Primeiramente a seleção dos projetos é realizada pelas secretarias de educação que enviam as inscrições para o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) em Brasília que analisa as propostas e envia à Câmara dos Deputados, onde uma comissão seleciona os projetos que irão participar. “O número de representantes por Estado e DF é proporcional ao número de deputados federais. São setenta e oito jovens, que pela proporcionalidade partidária dos seus Estados vêm à Brasília, no mês de novembro, participar de simulações parlamentares.” (CARVALHO, 2009, P. 35)

Um caso específico que nos chamou a atenção foi o de Minas Gerais, tendo em vista que sua proposta se aproxima da nossa ao realizar atividades prévias com os estudantes nas escolas participantes. Porém, o Parlamento Jovem Mineiro não tem a simulação da sessão parlamentar, apenas os debates e o preparo de um documento com proposta e solicitações a ser enviado para a Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Porém, o que é interessante é o formato de debates em vários municípios da região Metropolitana de Belo Horizonte.

Outro fator interessante é a parceria realizada entre a Assembleia Legislativa de Minas Gerais e mais cerca de 12 câmaras municipais para a realização do projeto, que ocorrem em duas etapas: uma regional, em alguns municípios mineiros e outra estadual, quando são selecionados os projetos a partir da primeira etapa.

O Parlamento Jovem (PJ) é um projeto da Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), desenvolvido conjuntamente com o curso de ciências sociais da PUC Minas desde 2004 e destinado aos alunos do ensino médio de Belo Horizonte. Durante um semestre letivo, alunos dessas escolas desenvolvem uma série de atividades (palestras, oficinas, mesas-redondas, atividades legislativas etc.) e, no final, reúnem-se no plenário da Assembleia Legislativa para a apreciação e a votação de um documento com proposições que, posteriormente, são encaminhadas como projetos de lei para a tramitação na ALMG. (...)Na maior parte do tempo, o PJ ocorreu dentro das escolas, com oficinas semanais. Além disso, várias atividades ocorreram na própria ALMG, tais como mesas-redondas, visitas institucionais e oficinas de redação de projetos de lei. (FUKS, 2014, p. 429)

A partir de 2010 o projeto, na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, foi estadualizado e o programa específico com as escolas de Belo Horizonte passou a ser realizado pela Câmara de Vereadores de Belo Horizonte, mantendo a participação da PUC Minas. (FUKS, 2014). Apesar da ausência da sessão parlamentar mirim, nos parece ser o PJ que mais se aproxima da nossa experiência.

Em síntese, apesar de os dados não apontarem para uma única direção, podemos identificar um padrão na influência do PJ sobre o conhecimento político dos jovens: o ganho de conhecimento concentra-se nos objetos próximos da experiência socializadora, seja porque eles se referem ao próprio ambiente do PJ, seja porque fazem parte dos conteúdos ensinados (FUKS, 2014, p. 432).

Ou seja, algum impacto essa experiência teve na vida dos jovens, a partir de entrevistas feitas com os participantes do projeto foi possível aferir, assim como pudemos constatar no PJ de Araraquara. Não muda em termos absolutos a percepção, mas os pesquisadores de Minas Gerais puderam pequenas nuances de mudanças na forma de pensar politicamente. Não podemos afirmar que tornou o jovem mais engajado, mas aumentou a exposição à informações e o interesse por questões políticas. (FUKS, 2014)

Pode-se dizer que o Parlamento Jovem despertou o jovem para o mundo da política. Mas o eventual efeito do programa sobre o engajamento cívico seria indireto e mediado pela motivação política. Seguindo essa linha de raciocínio, o jovem que, nesse momento, passa a se interessar e se informar mais sobre política teria maior propensão a se engajar em atividades cívicas no futuro. Espera-se que o “engajamento intelectual” (ZALLER, 1992) estimule, com o decorrer do tempo, em especial em momentos da vida em que o recrutamento para a participação política ocorra com mais frequência (VERBA; SCHLOZMAN; BRADY, 1995), o envolvimento em atividades cívicas. (FUKS, 2014, p. 434)

Nosso raciocínio vai ao encontro de Fuks (2014), ao analisarmos a experiência araraquarense do PJ. Acreditamos que esse deve ser um tipo de atividade formativa

contínua pensando que tal continuidade pode motivar e estimular a participação da juventude. Fuks (2014) nos chama atenção, justamente para os fatores motivação e engajamento futuro, que podem ter efeito direto sobre o conhecimento e condições favoráveis à aquisição de informação política no futuro. “Ainda que a maioria dos estudos conclua que os indivíduos que participam de programas de educação cívica se tornam cidadãos mais interessados, ativos e mais bem informados sobre a política, eles não são igualmente otimistas quanto aos seus efeitos nas atitudes políticas dos participantes.” (FUKS, 2014, p. 435)

Os efeitos sobre valores democráticos só foram substantivos em contextos em que o programa contou com dinâmicas ativas e participativas ou em que o instrutor tinha certas qualidades. Podemos, então, esperar que a natureza participativa do PJ seja, em parte, responsável pelo ganho de valores democráticos. (FUKS, 2014, p. 438)

Ou seja, a qualidade do Projeto, o conteúdo, as informações passadas, tudo isso influencia. “A força dos efeitos do PJ depende, em grande medida, da sua qualidade e do aumento do interesse do participante.” (FUKS, 2014, p. 439)

Desse modo, Fuks (2014) apresenta os principais fatores responsáveis pela criação de uma condição mais favorável às ações do PJ para a formação dos jovens: as características de cada dimensão do comportamento político, o grau de saliência dos objetos das atitudes e do conhecimento, o desenho e a qualidade do programa e o interesse de quem participa dele. A partir dessas características foi possível formar jovens mais bem informados, participativos, tolerantes e interessados por política.

A natureza participativa do projeto também ajuda. Ou seja, o fato dos adolescentes se colocarem no lugar dos parlamentares é fator de motivação adicional para o sucesso e alcance dos objetivos de estimular o interesse pela política.

Além disso, apontamos o caráter participativo do PJ como elemento facilitador na formação de jovens mais atentos à política. Esse conjunto de aspectos mostra como as características dos programas de educação cívica podem favorecer ou não mudanças no comportamento político e ajudar a prever o tipo de mudança que deve ocorrer. (FUKS, 2014, p. 441).

Kelles e Marques (2010) chamam atenção para a importância de que os processos educativos que se fundamentam na aprendizagem de valores democráticos não devem tomar o conhecimento como fim em si mesmo, tendo clareza de que o conhecimento é meio para que o jovem possa alcançar a autonomia e a liberdade de ação política. Os autores também nos relatam um pouco da experiência do PJ Mineiro,

Na fase de elaboração de propostas, os jovens inicialmente ressentem quando suas sugestões são apontadas como normas já existentes ou fora do âmbito estadual, argumentando que estão, na verdade, avançando em algum aspecto fundamental em relação ao texto em vigor. É necessário aprofundar os estudos sobre as propostas para que compreendam melhor os limites da elaboração das leis. Quanto ao interesse demonstrado pelos alunos, fica claro que educação é recorrente em todas as edições do PJ, seja na forma de tema central ou de subtema. (KELLES; MARQUES, 2010, p. 40).

Desse modo, podemos considerar, concordando com Cosson (2008), que o Parlamento Jovem é um mecanismo inegavelmente eficiente de aproximação da política com jovens estudantes, sensibilizando-os para uma vida civil e de participação coletiva. Ainda não se tem notícia de um processo de avaliação consistente sobre os programas. De fato, no PJ Araraquara também não conseguimos ainda chegar a esse patamar de auto-avaliação. Porém, não faltam evidências do sucesso que o Projeto como um todo, tanto na parte de formação política, quanto na prática e no momento da vivência da sessão parlamentar, do impacto positivo que tais experiências causam no desenvolvimento político dos jovens participantes. Tais evidências são encontradas nas falas dos próprios estudantes, do seus professores, bem como podem ser atestados nos impactos que causam, conforme nos lembra Cosson (2008, p. 116) “(...), fomentando a criação de grêmios e revitalizando associações semelhantes, e alcançando até mesmo a política partidária, com relato de jovens parlamentares que chegam às câmaras de vereadores depois de vivenciarem o Parlamento Jovem.”

Por fim, independentemente da eficiência das regras do jogo e do acerto das proposições aprovadas, deve-se sempre ter em mente que a simulação do Parlamento Jovem é um processo educativo de grande valor para o letramento político. É por compreender o potencial pedagógico do Parlamento Jovem que defendemos que seu objetivo não é simplesmente fornecer informações sobre o Legislativo ou divulgar o Parlamento para uma sociedade que lhe desconhece o papel e funcionamento, antes proporcionar a experiência de viver a atividade parlamentar e com ela o diálogo que funda a democracia. (COSSON, 2008, p.120)

Reproduzimos, a seguir, um resumo do quadro criado por Cosson (2008) de todas as experiências existentes ou que já existiram de PJ. Algumas experiências são de anos anteriores, de modo que o autor não deixa claro se os projetos ainda estão ativo ou não. De qualquer modo, parece-nos um interessante quadro para percebermos que, apesar das diferenças de métodos, existem diversas experiências interessantes a serem analisadas.

Deputado por Um Dia – Assembleia Legislativa do AC
--

Parlamento Jovem Municipal - Assembléia Legislativa do Estado do Amapá
--

Parlamento Jovem BA - Assembléia Legislativa da Bahia
Parlamento Jovem Brasileiro - Câmara dos Deputados
Deputado Jovem – ES - Escola do Legislativo da Assembléia Legislativa do Estado do Espírito Santo
Parlamento Jovem Alegre – ES 2006 Câmara Municipal de Alegre- ES
Parlamento Estudantil MA Assembléia - Legislativa do Estado do Maranhão
Parlamento Jovem MG - Escola da ALMG
Parlamento Mirim Timóteo – MG Escola do Legislativo de Timóteo – MG
Ouro Preto – MG – Câmara de Ouro Preto/ Secretaria Municipal de Educação
Parlamento Jovem Uberlândia – MG - Câmara Municipal de Uberlândia –
Parlamento Mirim MT - Assembléia Legislativa do MT
Parlamento Mirim Sinop – MT 2003 - Câmara Municipal de Sinop – MT
Parlamento Jovem Municipal Várzea Grande – MT - Secretaria de Educação e Cultura de Várzea Grande (SMEC/VG)
Parlamento Jovem MS - Escola do Legislativo do Mato Grosso do Sul/Secretaria de Estado de Educação
Parlamento Mirim PB 2005 - Escola do Legislativo da Paraíba
Parlamento Jovem PB 2006 - Escola do Legislativo da Paraíba
Parlamento Mirim Campina Grande – PB – Câmara Municipal de Campina Grande – PB
Parlamento Jovem Recife – PE - Câmara Municipal de Recife – PE
Parlamento Jovem Serra Talhada – PE 2006 - Câmara Municipal de Vereadores de Serra Talhada – PE
Parlamento Juvenil - Parlamento Regional Juvenil RJ – Escola do Legislativo do Rio de Janeiro
Parlamento Mirim Valença – RJ 2003 Câmara Municipal Município de Valença – RJ
Parlamento Jovem RN - Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte
Parlamento Jovem RO - Escola do Legislativo de Rondônia
Parlamento Jovem RR - Assembléia Legislativa de Roraima
Deputado por Um Dia RS - Escola do Legislativo do Rio Grande do Sul
Parlamento Jovem Cachoeirinha – RS - Câmara Municipal de Cachoeirinha – RS
Parlamento Mirim da Cidadania Caxias do Sul – RS - Prefeitura Caxias do Sul – RS
Parlamento Jovem Santa Maria – RS - Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria – RS
Parlamento Jovem SC - Escola do Legislativo de Santa Catarina
Vereador Mirim Gaspar – SC - Câmara Municipal de Gaspar – SC
Parlamento Jovem Indaial – SC – Câmara Municipal de Indaial – SC
Câmara Jovem – São Domingos – SC - Câmara Municipal de São Domingos – SC
Deputado por Um dia SE - Escola do Legislativo de Sergipe
Parlamento Jovem SP - Assembléia Legislativa de São Paulo
Parlamento Jovem Câmara Jovem de Araras – SP – Câmara de Vereadores de Araras
Câmara Mirim Assis – SP – Câmara de Vereadores de Assis – SP
Parlamento Jovem Bebedouro – SP - Câmara Municipal de Bebedouro SP
Parlamento Jovem Campinas – SP - Câmara Municipal de Campinas – SP
Parlamento Jovem Florânia – SP - Câmara Municipal de Florânia – SP
Parlamento Jovem Indaiatuba –SP - Câmara Municipal de Indaiatuba - SP
Parlamento Jovem Leme – SP - Câmara Municipal de Leme – SP
Câmara Mirim Marília – SP - Câmara Municipal de Marília – SP
Câmara Jovem Olímpia – SP - Câmara Municipal de Olímpia – SP

Parlamento Jovem Peruíbe – SP – Câmara Municipal de Peruíbe - SP
Câmara Jovem de Presidente Prudente – SP - Câmara Municipal de Presidente Prudente – SP
Parlamento Jovem Ribeirão Preto – SP 2005 Câmara Municipal de Ribeirão Preto – SP
Parlamento Jovem São Paulo – SP 2001 Câmara Municipal de São Paulo – SP
Parlamento Jovem Sumaré – SP 2005 Câmara Municipal de Sumaré – SP
Parlamento Jovem de Taquaritinga – SP 2006 Câmara Municipal de Taquaritinga – SP
Parlamento Jovem TO - Assembléia Legislativa do Estado do Tocantins

Tabela 1 – relação de experiências de Parlamentos Jovens existentes no Brasil. Fonte: Cosson, 2008, p. 176-183.

4.3.2 – Sobre a relação entre Parlamento Jovem e Ensino de Sociologia

A educação política pode - e deve - estimular a participação e o protagonismo de jovens e adolescentes. Uma das grandes constatações que fizemos durante todo o processo de execução do PJ Araraquara foi, justamente, da potência e da vontade de participar do jovem, que percebia-se pouco explorada e estimulada dentro da escola. Percebemos que, apesar de haver muitas ideias e desejo de participação política, era muito pequeno o engajamento político dos jovens.

Nesse sentido, consideramos extremamente importante pensar qual é o contexto de socialização desse jovem e como podemos gerar estímulos para para que haja uma participação efetiva. Mais uma vez, reiteramos a importância do contexto educacional enquanto proporcionador dessa experiência ao jovem estudante.

Dayrell *et al.* vão justamente aferir algumas questões acerca da possibilidade da escola auxiliar nesse processo de formação política. “Ou seja, nos perguntamos em que medida o modelo de organização escolar e suas dinâmicas produzem um ambiente propício para o desenvolvimento de experiências de participação juvenil.” (DAYRELL *et al.*, 2010, p.239).

A princípio podemos perceber que não há o incentivo necessário, dentro da prática escolar tradicional, para que o aluno possa desenvolver um papel de protagonismo político na sociedade ou mesmo dentro da própria escola. Na verdade, conforme constataram Dayrell *et al.* (2010), é pequena a participação de jovens em grupos, de qualquer tipo que seja. A maior participação, em geral é de grupos religiosos e de esportes.

Entre os jovens que participam, 43,5% desenvolvem atividades religiosas e 27,1% atividades culturais (como música, dança e teatro). Os grupos que desenvolvem atividades esportivas aglutinam 26,6% dos jovens; atividades estudantis, 12,6%; e melhoria das condições de vida no bairro, 7,7%. A partir daí, os índices caem de forma significativa: 4,3% desenvolvem atividades de comunicação; 3,9%, atividades político-partidárias ou estudantis; 3,4%, meio ambiente e ecologia; e, por último, 0,5%, trabalhos voluntários. (DAYRELL *et al.*, 2010, p.241)

Os índices analisados na pesquisa de Dayrell *et al.*, indicam que há certo interesse por parte dos jovens em se informar sobre a realidade política. Os dados que pudemos aferir com a pesquisa do PJ Araraquara também nos mostram um cenário bastante promissor nesse sentido. Porém, percebemos um esvaziamento da participação mais efetiva da juventude nas instâncias políticas. “No caso da juventude, é importante destacar que essa postura é alimentada pela falta de estímulo à participação juvenil nas diferentes instâncias, como nos partidos, nos sindicatos e nas administrações públicas.” (DAYRELL, *et al.*, 2010, p.242)

De maneira geral os jovens não se percebem como sujeitos de uma ação que julguem que irá interferir na sua realidade ou das instituições. Eles não se enxergam como atores, a princípio, segundo nos apontam Dayrell *et al.* (2010).

Isso parece demonstrar certa descrença nas formas de engajamentos políticos mais tradicionais, falta de um conhecimento mais amplo sobre a vida política e a pouca experiência dos jovens em ações como essas. Mas também nos alerta para uma visão muito restrita das possibilidades de intervenção na sua realidade como atores, sujeitos e cidadãos. (DAYRELL, *et al.*, 2010, p.243)

Com relação à escola, precisamos debater em que medida ela fomenta e estimula o aprendizado e as experiências que se relacionam com a participação social e política. Dayrell *et al.* (2010) chamam atenção para o fato de que a formação escolar não tem priorizado a questão da participação como algo relevante dentro da escola. “Uma resposta fácil diante desses dados é atribuir o problema aos alunos, considerando-os desinteressados ou apáticos. No entanto, quando a escola oferece atividades diferenciadas, os alunos e as alunas tendem ao envolvimento.” (DAYRELL, *et al.*, 2010, p.250). Como pudemos constatar durante o desenvolvimento do PJ nas escolas. “Um dos motivos possíveis da pouca participação social da juventude pode ser creditado à falta de espaços e de situações para o exercício e aprendizagem da vida coletiva e da participação social, experimentação essa que poderia levá-los a acreditar nos possíveis resultados de uma ação coletiva.” DAYRELL, *et al.*, 2010, p.249)

Ou seja, precisamos de mais sensibilidade para com a necessidade do protagonismo dos jovens, combatendo estereótipos de uma falta de interesse que já seria inerente à própria juventude. É preciso compreender quem são os jovens alunos, sujeitos sociais com demandas e necessidades próprias. (DAYRELL, 2010). É preciso contrariar a música³⁸ e levar o jovem a sério, coisa que as escolas e os projetos educativos não estão fazendo, não estão considerando “o jovem como interlocutor válido, capaz de emitir opiniões e interferir nas propostas que lhes dizem respeito, desestimulando a sua participação e o seu protagonismo.” (DAYRELL, 2010, p. 65).

Diante do exposto, ressaltamos a importância de uma educação voltada à capacitar o jovem a mobilizar todo esse potencial que ele possui em termos de participação e atuação política, conforme já debatemos no capítulo 3. O Jovem deve desenvolver a capacidade de compreender ou, ao menos, tentar perceber a complexidade do mundo que o cerca. Acreditamos que a educação política é uma forma por excelência de interferir nesse mundo.

A experiência exitosa do Parlamento Jovem nos mostrou que existem formas de estimular o estudante a se interessar pela política. O que precisamos fazer agora, é rotinizar esse estímulo. Nesse sentido, defendo a utilização da sociologia enquanto disciplina do ensino médio como um modo de realizar tal tarefa, a partir da apropriação de experiências como a relatada nesse capítulo.

Tendo em vista a importância da educação política como alternativa para uma formação democrática mais concreta, pensamos na possibilidade de que tal formação ocorra através da disciplina Sociologia, uma vez que esta busca, enquanto componente curricular do ensino médio, estabelecer o aprendizado de conteúdos relacionados às Ciências Sociais como um todo, abarcando conteúdos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Desse modo, pode trazer um conhecimento especializado através da possibilidade de estimular a reflexão crítica acerca do que acontece na sociedade por meio da desnaturalização e estranhamento da realidade (BRASIL, 2006), incentivando o empoderamento dos jovens estudantes em sua relação com a política.

Acreditamos, portanto, na hipótese de que o ensino das ciências sociais na escola – via Sociologia como disciplina - pode colaborar para que os jovens tornem-se indivíduos mais preocupados com a coletividade e os problemas sociais com os quais nos confrontamos cotidianamente, de modo que possam desenvolver valores democráticos

³⁸ Ver Anexo D – *Música Não é Sério* da banda Charlie Brown Jr.

efetivos, que possam colaborar para a valorização do bem comum. Desse modo, a Sociologia pode colaborar para que se construa uma educação para a democracia, estimulando a participação efetiva dos cidadãos na arena política, o que pode, a longo prazo, contribuir para que nossa cultura política se torne verdadeiramente democrática.

Percebemos uma grande potencialidade do ensino de sociologia para o desenvolvimento de uma perspectiva de educação política, visando formar cidadãos críticos, conscientes de sua responsabilidade cívica de colaborar com a construção de uma cultura política democrática.

Não chegamos a aferir em que medida os jovens utilizaram os conhecimentos desenvolvidos durante o PJ. Seria necessário realizar nova pesquisa, talvez, mais ampla, e que incluía um acompanhamento posterior ao Projeto. Porém, o que pudemos perceber durante a realização das sessões, foi de fato um envolvimento e vontade de participação. A partir daí é que constatamos que, se esse conhecimento fosse rotinizado via educação formal, poderia desenvolver valores mais duradouros em termos de vontade e disposição de ações coletivas.

É o que podemos perceber com relação à experiência em sala de aula. Ao acompanhar alunos durante três anos, motivando debates e questões sociais constantemente, é possível perceber um desenvolvimento de uma maior predisposição ao debate público. Por isso a defesa de uma combinação entre esse modelo de educação política que experimentamos no PJ e o ensino de sociologia. Pela experiência profissional tanto com a sala de aula formal, na rede estadual, quanto com o projeto, foi possível traçar essa perspectiva virtuosa para a educação política via ensino de sociologia.

Considerações finais

Começo essas considerações certa de que não se trata de uma conclusão, afinal ainda há muito que se discutir acerca da possibilidade de avançarmos democraticamente a partir de uma educação de qualidade voltada à formação de valores cívicos e ao fortalecimento de uma cultura política democrática. Mesmo com a finalização da pesquisa, muitas ainda serão as questões que poderão ser mobilizadas dentro dessa complexa e necessária relação entre Cultura Política, educação para a democracia e o ensino de Sociologia.

Podemos constatar que passamos por uma era muito complexa, de fato. Seja ela denominada pós-modernidade, modernidade radicalizada, tardia, líquida, uma coisa é fato: está tornando o mundo cada vez mais complexo, difícil de entender, tanto cientificamente, quanto cotidianamente. Estamos cada vez mais envolto na rapidez, envolvidos com as novas tecnologias, propensos ao consumismo e acostumados com as consequências trazidas pelo processo de globalização. Essas características se aprofundam mais e mais a cada dia e têm uma relação estreita e inegável com as transformações econômicas das últimas décadas.

O capitalismo como vêm se configurando, de mãos dadas com o novo liberalismo, torna a modernidade ainda mais complexa. E aí temos tanto as vantagens com todo o comodismo de que podemos esperar de uma vida hipermoderna, quanto as desvantagens – essas sim graves e marcantes e que podem atrapalhar a nossa vida sobremaneira. Embora estejamos tão ensimesmados por conta da cultura do individualismo que não estejamos nos dando conta disso tudo.

Desse modo, podemos afirmar que o avanço do neoliberalismo está relacionado com o advento da hipermodernidade que traz muitas questões como instabilidade, fim da ideia de que existem certezas às quais nos podemos fiar, incerteza por conta dessa instabilidade que vai gerar insegurança para agir no mundo. Por outro lado, ganhamos em termos de autonomia, liberdade, mobilidade – nunca foi tão fácil ir tão longe em tão pouco tempo com as benesses trazidas pela globalização - , conhecimento e informação ilimitada. Porém essa modernidade radicalizada/líquida/tardia traz também o fenômeno da reflexividade, que leva os indivíduos a refletirem muito mais sobre tudo em volta de si, fazendo com que a subjetividade acabe por predominar sobre os seus papéis sociais. Nesse sentido, o indivíduo acaba se fechando ao coletivo e esvaziam-se de sentido as

instituições tradicionais. Não necessariamente o individualismo é ruim, pelo contrário, pode-se considerar que o avanço no processo de individualização traz mais autonomia para as pessoas.

Porém, principalmente nas periferias do mundo, a ideia da individualização é traduzida em rejeição à coletividade. Crises econômicas e políticas – não resolvidas pela promessa de auto-regulamentação dos mercados neoliberais geram desconfiança por parte da população com relação à política e suas instituições. Desse modo, há um incentivo, devido à complexidade do capitalismo moderno com todas suas características ambíguas, para a negação das questões que dizem respeito ao que é coletivo dentro da sociedade. Quando essas características são exacerbadas em sociedades, como a brasileira, com heranças mal resolvidas de escravidão e autoritarismo, temos como resultado uma cultura política autoritária.

Um conjunto de valores autoritários, inculcados dentro da sociedade já caracterizada como extremamente complexa, presente não só na política e nas suas instituições, mas também na forma como os indivíduos se relacionam com a sociedade como um todo. Basta observar a crise de incivilidade e violência cotidiana, fácil de acompanhar pelos meios de comunicação em massa, onde surgem notícias de intolerância, preconceito e violência vinte e quatro horas por dia.

Tal cenário é fruto da incapacidade de cultivar valores como tolerância e apreço pelo próximo, e de pensar alternativas conjuntamente levando-se em conta as questões referentes à coletividade. Já somos uma democracia há mais de 30 anos, porém ainda não podemos nos considerar um país democrático de fato, nossa democracia ainda é frágil, justamente por conta dessa herança autoritária que domina nossa cultura política.

Temos uma gama de direitos reconhecidos e garantido pela nossa Magna Carta, promulgada a menos de 30 anos, mas tais direitos não são cumpridos e realizados na prática. De um lado, portanto, temos uma população cujos direitos não são respeitados e que sofrem sem condições de acesso a elementos básicos para se ter uma vida digna como saúde, educação, moradia, etc. Por outro lado, cada vez mais a sociedade requer o reconhecimento de diferentes classes de direitos, mas não confiam nas instituições e no corpo coletivo do social para dar sua contrapartida e assumir seus deveres e suas responsabilidades para com a coletividade e a sociedade.

Estamos passando por um momento de caos social e político, buscando uma solução ou, ao menos, caminhos que possam nos indicar uma possibilidade de superar tantas dificuldades e problemas.

Acreditamos ser a educação política um desses caminhos. É acerca disso que trata esse trabalho, valorizar uma educação voltada ao fortalecimento da democracia ou, ainda, do desenvolvimento de uma cultura política democrática, privilegiando, para isso, o ensino de Ciências Sociais no nível médio de escolarização básica, que ocorre por meio da disciplina sociologia.

Recorremos aqui ao ensino da Sociologia por considerar relevante sua presença no currículo, tendo em vista seu objetivo primordial de desenvolver nos jovens estudantes a desnaturalização e o estranhamento da realidade, tal como previsto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM – BRASIL, 2006). O valor do ensino da disciplina, podemos afirmar, reside na possibilidade que o conjunto de ciências ao qual ela se referencia – as ciências sociais – possibilitam a compreensão da sociedade enquanto construção sociocultural e também pensa-la criticamente através dessa ferramentas metodológicas. Desse modo, a Sociologia pode ser um importante instrumento à serviço de uma educação política, através da apropriação de temas, conceitos e teorias da área da ciência política que podem ser desenvolvidos através de adaptações e recursos didáticos para o trabalho com os adolescentes em sala de aula.

Elegemos como experiência exitosa e desejosa de ser seguida, o projeto Parlamento Jovem de Araraquara, do qual participei enquanto integrante do Laboratório de Política e Governo da UNESP. Tal escolha foi feita, justamente, pela proximidade e envolvimento que tive com o projeto durante os anos de 2014 e 2015, quando realizamos as três edições do PJ.

O que torna o Parlamento Jovem algo tão valoroso em termos de um modelo de educação política foi a percepção, por parte da equipe de pesquisadores responsável pelo projeto, de que houve um envolvimento e um interesse ímpares por parte dos jovens, revelados em todas as etapas de realização do projeto. Os alunos se interessavam pelos conteúdos – temas da ciência política – das aulas teóricas, propunham questões que alimentavam ricos debates, e no momento de elaborar propostas na oficinas práticas demonstravam um grande interesse pelas questões do município, sobretudo aquelas que eles sentiam não estarem contempladas dentro do seu universo juvenil. Durante as sessões mirins era nítido o quanto os vereadores jovens e seus suplentes se sentiam empoderados e cientes da importância daquele momento e de sua participação política.

Desse modo, pudemos ter a compreensão do quanto esse modelo de educação política pode motivar o jovem a se envolver com questões relacionadas à participação e

à cidadania ativa, precisando apenas do estímulo certo, do espaço necessário e do reconhecimento enquanto um sujeito autônomo e capaz de falar por si.

Tendo em vista o contexto apresentado nos dois primeiros capítulos desse trabalho, compreendemos ser urgente a rotinização desse tipo de educação, visando buscar alternativas que possam apontar caminhos para a efetiva democratização da sociedade brasileira. Em momentos de crise como o que passamos agora – crise política, social e econômica – é preciso realizar esforços nesse sentido, de buscar opções para superar tal situação.

O que propusemos, portanto, ao longo desse trabalho, foi a utilização de experiências exitosas como o Parlamento Jovem, como um modelo de educação política que possa ser desenvolvido com jovens estudantes em sala de aula através da disciplina sociologia.

Porém, é preciso destacar que para além de defender a educação política através do ensino das ciências sociais, é preciso também defender a Sociologia enquanto disciplina escolar, uma vez que a burocracia estatal ameaça a permanência da sociologia no ensino médio por meio da Reforma aprovada em fevereiro de 2017. A disciplina já está sendo cotada para ser transformada, juntamente com a filosofia, mais uma vez - como já ocorreu na década de 1990 – em tema transversal a ser tratado por outras disciplinas.

Sabemos que, se isso se tornar realidade, os conhecimentos das ciências sociais não serão absorvidos por outras disciplinas, e todo o arcabouço teórico e prático construído nos últimos 9 anos em que a Sociologia manteve-se como disciplina obrigatória – considerando-se as pesquisas científicas, a produção de material didático, as experiências exitosas - será desconsiderado em termos de educação escolar.

Cada vez mais o ensino buscado é o de formação técnica, para o trabalho. A reforma do ensino médio mais uma vez impõe a clássica dicotomia – que a LDB de 1996 pretendia abolir – de separação da escolarização entre ensino técnico e ensino preparatório para o vestibular. Temos acompanhando através da mídia e das redes sociais uma desvalorização cada vez maior do tipo de ensino que buscamos defender nesse trabalho: o ensino de valores democráticos, que estimulem a crítica e participação para a construção de uma sociedade mais cívica e voltada ao interesse do coletivo.

Pelo contrário, têm surgido iniciativas de projetos de lei que visam coibir o debate político em sala de aula, como as iniciativas da chamada “Escola sem partido”, tramitando

na Câmara dos deputados, no Senado e em várias assembleias legislativas e câmara municipais de capitais de vários estados.

Nesse contexto, podemos perceber que a educação para a democracia, portanto, faz-se urgente, mas só funcionará quando tivermos mudança na estrutura educacional do país como um todo. Florestan Fernandes (1977) já nos alertava com relação a isso na década de 1950.

De lá pra cá, continuamos a desenvolver uma cultura política autoritária que não favorece a participação e que faz com que os indivíduos não queiram participar e acabem odiando a política, num sistema perverso, onde o Estado não oferece o que deveria aos seus cidadãos acaba por criar esse tipo de mentalidade antipolítica.

É preciso resgatar, sobretudo no jovem, a vontade de criticar, participar, atuar politicamente. Talvez, através da formação de uma nova geração cheia de vontade, possamos iniciar a consolidação de uma democracia com qualidade de fato, onde os representantes eleitos possam, de fato, representar os interesses dos representados. Para tanto, é preciso que haja uma formação voltada à aquisição de informações para que se possa escolher e também fiscalizar melhor aqueles que são eleitos.

A qualificação da democracia começa pela construção de uma cultura política mais qualificada, voltada para a construção do coletivo. As atitudes para com a política – atualmente o ódio, a negação – só mudarão quando as pessoas conseguirem deixar o ceticismo e o individualismo de lado – e observar o quanto é importante atuar em prol da sociedade, da coletividade, através da participação política.

Sabemos que não podemos mudar o mundo, ou então resolver todos os problemas da cultura política do país somente estimulando a educação política ou o ensino de sociologia nas escolas. Porém, acreditamos que esse pode ser um dos caminhos virtuosos para iniciar algum tipo de mudança, uma vez que esta precisa vir da formação do cidadão, muito pouco é possível de se mudar em termos de valores e concepções políticas depois da vida adulta. Por isso temos de focar nos adolescentes, nos jovens que estão em processo de formação de suas concepções de mundo.

Acreditamos ser possível dotar os alunos do ensino médio desse espírito de participação e de ação política, a partir das aulas de Sociologia. Mas para que tenhamos uma educação voltada à democracia, seria necessário investir em uma educação pública de qualidade, universal e democrática para que se possa pensa-la como mecanismo de desenvolvimento de uma cultura política que seja volta ao bem comum da população e à valorização da participação efetiva do cidadão na política.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, S. Direitos Humanos. In: OLIVEN, R. G. O.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G.M. **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Anpocs, 2008.
- ALMOND, G.A.; VERBA, S. La Cultura Política. In: BATLLE, A. (org.) **Diez textos básicos de ciencia política**. Barcelona: Editora Ariel, S.A., 2001.
- AVRITZER, L. Cultura política, atores sociais e democratização :Uma crítica às teorias da transição para a democracia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.10, n.28. São Paulo, jun/1995.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vidas Desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAQUERO, M. Cultura política participativa e desconsolidação democrática: reflexões sobre o Brasil contemporâneo. **São Paulo em Perspectiva**, v.15, n.4, p. 98 -104. São Paulo, 2001.
- BAQUERO, M. Um caminho “alternativo” no empoderamento dos jovens: capital social e cultura política no Brasil. In: BAQUERO, M. (org.) **Democracia, Juventude e Capital Social no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- BAQUERO, M. Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil. **Opinião pública**, vol. 14, nº 2, p.380-413. Campinas, Nov/2008.
- BARBOSA, Maria Valéria.; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima.; SILVA, Vandei Pinto da. **Formação de professores e prática pedagógica: sociologia e filosofia no ensino médio na escola atual**. Comunicação apresentada no XIII Congresso Brasileiro de Sociologia – GT 09 – Ensino de Sociologia. UFPE: Recife, 2007.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, A; BECK, U; LASH, S; **Modernização reflexiva**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

BECK, U. **Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova [online]**, n. 38, p.223-237. São Paulo, 1996.

BRESSER-PEREIRA, L.C Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica. **Estudos Avançados**, v. 23, n. 66, p.7-23. São Paulo, 2009

BRESSER-PEREIRA, L.C. Modernidade neoliberal. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - v.29, n.84, p.87-102. São Paulo, Fev/2014

CAMPS, V. **El mal estar de la vida pública**. Barcelona: Grijalbo, 1996.

CARVALHO, A.V.C. **O Parlamento Jovem e a experiência das Escolas do Legislativo mineiro e da Câmara dos Deputados. O Desenvolvimento da Cultura Cívica, propícia à Democracia**. Centro de Formação Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados/Cefor. Brasília, 2009. Monografia de Especialização.

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil**. São Paulo : Civilização Brasileira, 2001

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 59-80. Porto Alegre, Jan.-Mar/2014.

COSTA, N. R. A proteção social no Brasil: universalismo e focalização nos governos FHC e Lula. **Ciência & Saúde Coletiva**, n.14, v.3, p.693-706. Rio de Janeiro, 2009.

COSSON, R. **Escolas do legislativo, escolas de democracia**. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008.

COSSON, R. Letramento político: por uma pedagogia da democracia. In: **Cadernos Adenauer XI, n.3, Educação política: reflexões e práticas democráticas**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

DAYRELL, J. A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios. In: Moraes, A.C. (Coord.) **Sociologia: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino; v.15)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DAYRELL, J.; GOMES, L. N.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, n.38, p. 237-25., Curitiba, set-dez, 2010.

DRAIBE, S. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.15, n.2, nov./2003.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 47, p.289-305. Rio de Janeiro, maio-ago/2011.

FEIJÓ, F. **A sociologia contemporânea na sala de aula: (re)pensando algumas perspectivas para o ensino das ciências sociais no ensino médio**. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, 2012. Dissertação de Mestrado.

FEIJÓ, F. Questões acerca da licenciatura em Ciências Sociais. In: OLIVEIRA, E.A.F.; OLIVEIRA, A. **Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado**. Maceió: EDUFAL, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Florestan. A Conspiração Contra a Escola Pública (Parte III). In: **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

FUKS, M. Explicando os efeitos de programas de socialização política: a experiência do Parlamento Jovem no Brasil. **Opinião Pública**, vol. 20, nº 3, p. 425-449. Campinas, Dez/2014.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca. Ensino de Sociologia no nível médio: de um passado intermitente à necessidade de reconhecimento presente. **Ensino em Re-Vista**, v. 19, n. 1, p. 81-92. Uberlândia, jan./jun. 2012.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

IANNI, O. O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus. *Cadernos Cedes*, vol. 31, n. 85, p. 327-339, Campinas, set.-dez/2011

JINKINGS, N **Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos**. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, vol. 12, n.1, p.113-130. Londrina, jan./jun. 2007.

KELLES, E.; MARQUES, M.E. Parlamento Jovem – uma experiência inovadora em Minas. In: **Cadernos Adenauer XI, n.3, Educação política: reflexões e práticas democráticas**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2010.

LABPOL. **Relatório de Atividades, Parlamento Jovem Ensino Fundamental**. Texto ainda não publicado. Laboratório de política e Governo – UNESP. Araraquara, 2015a.

LABPOL. **Relatório Descritivo, Parlamento Jovem Ensino Médio**. Texto ainda não publicado. Laboratório de política e Governo – UNESP. Araraquara, 2015b.

LAHUERTA, M. A democracia difícil: violência e irresponsabilidade cívica. **Estudos de Sociologia**, v. 6, n. 10, p. 35-50. Araraquara, 2001.

LAHUERTA, M. **Intelectuais e cultura política autoritária: relações entre conhecimento especializado e senso comum**. Manuscrito não publicado. Laboratório de Política e Governo da UNESP – Araraquara, 2012.

MEUCCI, S. **Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas**. *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, vol. 12, n.1, p.31-66. Londrina, jan./jun. 2007.

MEUCCI, S. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 02, n. 03, p.209-232. São Paulo, Jan-Jun/2014.

MEUCCI, S. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 251-260. São Leopoldo, set-dez/2015.

MOISÉS, J.A. Democratização e Cultura de Massas no Brasil. **Lua Nova**, n. 26, p.5 - 51. São Paulo, 1992.

MOISÉS, J.A. Cultura política, instituições e democracia: lições da experiência brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n.66, p. 11-43. São Paulo, fev/2008.

MORAES, A.C. ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, vol. 31, n. 85, p. 359-382. Campinas, set.-dez/2011

MORAES, A. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 17-38. Porto Alegre, jan./mar. 2014.

MORAES, A.C.; GUIMARÃES, E.F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: Moraes, A.C. (Coord.) **Sociologia : ensino médio**(Coleção Explorando o Ensino ; v. 15). Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MORAES, Amaury Cesar; TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Um olhar sobre o ensino de sociologia: Pesquisa e Ensino**. Mediações – Revista de Ciências Sociais, vol. 12, n.1, p.93-112. Londrina, jan./jun. 2007.

MORAES, Amaury Cesar; TOMAZI, Nelson Dacio; GUIMARÃES, Elisabeth Fonseca. **Análise crítica das DCN e PCN**. In Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC – SEB, v. 1, p. 343-372, 2004.

NOGUEIRA, M. A. **Em defesa da política**. São Paulo: Senac, 2001.

NOGUEIRA, M. A. **Bem mais que pós-moderno: poder, sociedade civil e democracia na modernidade periférica radicalizada**. Ciências Sociais Unisinos, vol. 43, n. 01, p. 46-56. São Leopoldo, jan./abr. 2007.

NOGUEIRA, M.A. Modernidade e pós-modernidade: em busca do sentido da vida atual. **Emancipação**, v. 12, n.1, p.9-19. Ponta Grossa, 2012. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia: Desafios epistemológicos para o ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 119, p. 115-121. Maringá, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. O Currículo de Sociologia na Escola: um campo em construção (e disputa). **Revista Espaço do Currículo**. Vol. 6, n2, p. 355-366. João Pessoa, 2013

POCHMANN, M. Proteção social na periferia do capitalismo. Considerações sobre o Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n .2, p. 3-16, São Paulo, 2004.

REVISTA HABITUS. Sociologia no Ensino Médio: Entrevista com Márcio da Costa e Santo Conterato. **Habitus**, v. 7, n. 1, p. Rio de Janeiro, 2009.

SALLUM JR., B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 11, n.2, p. 23-47. São Paulo, out./1999.

SANTOS, M.B. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de sociologia: em busca do mapa comum. **Revista Percursos**, v. 13, n. 01, p. 40 – 59. Florianópolis, jan-jun/2012

SENNET, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SILVA, I.L.F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas In: Moraes, A.C. (Coord.) **Sociologia : ensino médio(Coleção Explorando o Ensino ; v. 15)**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, I.L.F. **O papel da sociologia no currículo do ensino médio**. Texto disponível no site do Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/o-ensino-da-sociologia.php>

SINGER, P. Para além do neoliberalismo: a saga do capitalismo contemporâneo. **São Paulo em Perspectiva**, v.12, n.2, p. 3-20. São Paulo, 1998.

VALLE, L. Ainda sobre a formação do cidadão: É possível ensinar a ética? **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 76, p.175-196. Campinas, Out/2001

VIANNA, M. L. T. W. A Americanização (perversa) da Seguridade Social no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Revan/IUPERJ-UCAN, 1998.

VILLA, F. G. **Individualismo y Cultura Moral**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/Siglo XXI de España Editores, S.A., 2001.

Documentos Oficiais

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE) Resolução nº 4 de 16 de agosto de 2006. **Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p.15, 21 de agosto de 2006.

BRASIL. Lei Ordinária 11.684 de 02 de junho de 2008. **Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

BRASIL. Conhecimentos de Sociologia. In: **Orientações Curriculares para o ensino médio.** Ciências Humanas e Suas tecnologias. Vol. 3. Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, p. 101-133. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 10/06/2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

ANEXOS

Anexo A - Questionário – Projeto Parlamento Jovem 2014 – Ensino Fundamental

unesp CURSO PODER LEGISLATIVO - Parlamento Jovem/ Edição 2014

1 – Sexo: Masculino Feminino 2 – Idade: _____ anos

3 – Você concorda que o voto seja obrigatório?

Sim. Motivo(s): _____
 Não. Motivo(s): _____

4 – Você trabalha atualmente?

Sim. O que você faz? _____
 Não.

5 – Abaixo apresentamos alguns princípios. Não se trata de encontrar o que é certo ou errado, mas de indicar o que você acredita. Gostaríamos que você indicasse com um X a sua opinião:

Sentenças	Discordo	Concordo	Não tenho opinião
Legisladores devem realizar favores que o Poder Executivo não realiza			
Os políticos são todos corruptos e a sociedade é vítima deles			
A corrupção é o maior problema de nosso país e todos nós somos responsáveis			
Somos responsáveis pelos resultados da política no nosso dia a dia			
A imprensa (TV, etc.) cumpre bem seu papel de informar a sociedade			
A educação política deveria estar presente nas escolas			
Os partidos políticos são importantes para a sociedade			
A participação política dos cidadãos é importante para mudança da sociedade			
O voto é importante para mudar a realidade da cidade, do estado e do país			

6 – Marque as fontes que você utiliza para obter informações sobre FATOS POLÍTICOS?

– Pode marcar mais de uma alternativa se quiser.

Televisão Jornais/ Revistas Redes sociais (Facebook, Orkut, Twitter etc.)
 Rádio Escola/ palestras Conversas e discussões com amigos familiares

7 – Quanto você ouve de política em sua casa? Não ouço nada Ouço alguma coisa Sempre ouço

8 – Das três afirmações abaixo assinale aquela que você mais concorda?

Democracia é sempre melhor que qualquer outra forma de governo
 Existem situações em que a Ditadura é melhor que a Democracia
 Nenhuma delas é melhor

9 – Você votaria em uma mulher?

Sim. Motivo(s): _____
 Não. Motivo(s): _____

10 – Abaixo apresentamos um conjunto de frases sobre o curso. Gostaríamos que você indicasse com um X a sua opinião sobre cada uma delas:

Sentenças	Discordo	Concordo	Não tenho opinião
O curso mudou minha forma de entender o poder legislativo			
O curso me trouxe conhecimentos novos			
Fu recomendando esse curso para outros cidadãos			
O curso deve continuar sendo oferecido nesse local para outras turmas			
Os professores são neutros em relação aos partidos e aos demais temas			
O curso me incentivou a procurar mais informações sobre política			

Anexo B – Questionário – Projeto Parlamento Jovem 2015 – Ensino Fundamental



CURSO DE FORMAÇÃO POLÍTICA - Parlamento Jovem/ Edição 2015

1 – Sexo: Masculino. Feminino. 2 – Idade: ____ anos 3 – Rede: Municipal. Particular. Estadual.

4 – Você concorda que o voto seja obrigatório?

Sim. Motivo(s): _____
 Não. Motivo(s): _____

5 – Você trabalha atualmente?

Sim. O que você faz? _____ Não.

6 – Abaixo apresentamos alguns princípios. Não se trata de encontrar o que é certo ou errado, mas de indicar o que você acredita. Gostaríamos que você indicasse com um X a sua opinião:

Sentenças	Discordo	Concordo	Não tenho opinião
a) Políticos devem realizar favores.			
b) Os políticos são todos corruptos.			
c) A sociedade é vítima dos políticos.			
d) A corrupção é o maior problema de nosso país.			
e) O voto é uma das principais formas de participação política do cidadão.			
f) Somos responsáveis pelos resultados da política no nosso dia a dia.			
g) Imprensa (TV, rádio, etc.) cumpre bem seu papel de informar a sociedade.			
h) A educação política deveria estar presente nas escolas.			
i) Os partidos políticos são importantes para a sociedade.			
j) A participação política dos cidadãos é importante para a mudança da sociedade.			
k) O voto é importante para mudar a realidade da cidade, do estado e do país.			

7 – Marque as fontes que você utiliza para obter informações sobre POLÍTICA. Pode marcar mais de uma alternativa se quiser.

Televisão. Jornais/ Revistas. Redes sociais (Facebook, Twitter, etc.). Não utilizo nenhuma fonte.
 Rádio. Escola/ Palestras. Conversas com amigos e/ou familiares.

8 – Quanto você ouve de política em sua casa? Não ouço nada. Ouço alguma coisa. Sempre ouço.

9 – Na sua opinião o trabalho que os políticos realizam no Brasil é: Ruim. Regular. Bom. Excelente.

10 – Das afirmações abaixo assinale aquela que você **mais concorda**.

Democracia é sempre melhor que qualquer outra forma de governo.
 Ditadura é melhor que a Democracia.
 Nenhuma delas é melhor.
 Não sabe.

11 – Você votaria em uma mulher?

Sim. Motivo(s): _____
 Não. Motivo(s): _____

12 – A religião do(a) candidato(a) importaria na escolha do seu voto? Sim. Não. Não tenho opinião.

13 – Abaixo apresentamos um conjunto de frases sobre o Curso de Formação Política. Gostaríamos que você indicasse com um X a sua opinião sobre cada uma delas:

Sentenças	Discordo	Concordo	Não tenho opinião
O curso me trouxe conhecimentos novos.			
O curso me ajudou a entender o sistema político brasileiro.			
O curso deve continuar sendo oferecido aqui para outras turmas.			
Os professores do curso defenderam algum partido político ou candidato.			
O curso me incentivou a procurar mais informações sobre política.			
Eu recomendo esse curso para outros cidadãos.			

Anexo C - Questionário – Projeto Parlamento Jovem 2015 – Ensino Médio



1 – Assinale seu Sexo: M. F. 2 – Escreva sua Idade: ____ anos. 3 – Em qual bairro você mora? _____.

4 – Em qual rede de ensino você estuda? () Na rede pública estadual. () Na rede particular.

5 – Você trabalha atualmente? Sim. Não. Se sim, qual sua profissão? _____.

6 – Marque as fontes que você utiliza para obter informações sobre POLÍTICA. Pode marcar mais de uma alternativa, se quiser.

- Televisão. Jornais/ Revistas. Redes sociais (Facebook, Twitter, etc.). Rádio.
 Escola/ Palestras. Conversas com amigos e/ou familiares. Não utilizo nenhuma fonte.

7 – Quanto você ouve de política em sua casa? Não ouço nada. Ouço alguma coisa. Sempre ouço.

8 – Em sua opinião, o trabalho que os políticos realizam no Brasil é: Ruim. Regular. Bom. Excelente.

9 – Você votaria em uma mulher?

- Sim. Motivo(s): _____
 Não. Motivo(s): _____

10 – A religião do(a) candidato(a) importaria na escolha do seu voto? Sim. Não. Não tenho opinião.

11 – Abaixo apresentamos algumas ideias. Não se trata de encontrar o que é certo ou errado, mas de indicar o que você acredita. Gostaríamos que você indicasse com um X a sua opinião sobre cada uma delas:

Sentenças	Discordo totalmente	Discordo em partes	Concordo em partes	Concordo totalmente	Não tenho opinião
Políticos devem realizar favores às pessoas.					
Democracia é sempre melhor que qualquer outra forma de governo.					
Os políticos são todos corruptos.					
A corrupção é o maior problema de nosso país.					
O voto é uma das principais formas de participação política do cidadão.					
Somos responsáveis pelos resultados da política no nosso dia a dia.					
A imprensa (TV, rádio etc.) cumpre bem seu papel de informar a sociedade.					
A educação política deveria estar presente nas escolas.					
Os partidos políticos são importantes para a sociedade.					
A participação política dos cidadãos é importante para a mudança da sociedade.					
O voto é importante para mudar a realidade da cidade, do estado e do país.					
Quando as pessoas se associam, a participação política delas melhora.					

12 – Abaixo apresentamos um conjunto de frases sobre o Curso de Formação Política que você acabou de ter. Gostaríamos que você indicasse com um X a sua opinião sobre cada uma delas:

Sentenças	Discordo totalmente	Discordo em partes	Concordo em partes	Concordo totalmente	Não tenho opinião
Os professores do Curso de Formação Política defenderam algum partido político ou candidato.					
O curso trouxe conhecimentos novos.					
Eu recomendo esse curso para outros cidadãos.					
O curso deve ser oferecido em outros lugares.					
O curso ajudou a mudar minha forma de entender a política.					
O curso estimulou o debate e ajudou a entender o conteúdo.					
O curso me incentivou a procurar mais informações sobre política.					

13 – Quais outros temas você gostaria que tivessem sido tratados no curso?

Anexo D – Textos utilizados na Pré-Vivência das edições de 2015

(Fundamental e Médio)

Texto 1

O termo “idiota” aparece em comentários indignados, cada vez mais frequentes no Brasil, como “política é coisa de idiota”. O que podemos constatar é que acabou se invertendo o conceito original de idiota, pois a palavra *idiótes*, em grego, significa aquele que só vive a vida privada, que recusa a política, que diz não à política.

Talvez devêssemos retomar esse conceito de idiota como aquele que vive fechado dentro de si e só se interessa pela vida no âmbito pessoal. Sua expressão generalizada é: “Não me meto em política”.

M. S. Cortella e R. J. Ribeiro,

Política – para não ser idiota. Adaptado.

Texto 2

FILHOS DA ÉPOCA

Somos filhos da época
e a época é política.

Todas as tuas, nossas, vossas coisas
diurnas e noturnas,
são coisas políticas.

Querendo ou não querendo,
teus genes têm um passado político,
tua pele, um matiz político,
teus olhos, um aspecto político.

O que você diz tem ressonância,
o que silencia tem um eco
de um jeito ou de outro, político.

(...)

Wisława Szymborska, **Poemas**.

Texto 3

As instituições políticas vigentes (por exemplo, partidos políticos, parlamentos, governos) vivem hoje um processo de abandono ou diminuição do seu papel de criadoras de agenda de questões e opções relevantes e, também, do seu papel de propositoras de doutrinas. O que não significa que se amplia a liberdade de opção individual. Significa apenas que essas funções estão sendo decididamente transferidas das instituições políticas (isto é, eleitas e, em princípio, controladas) para forças essencialmente não políticas primordialmente as do mercado financeiro e do consumo. A agenda de opções mais importantes dificilmente pode ser construída politicamente nas atuais condições. Assim esvaziada, a política perde interesse.

Zygmunt Bauman. **Em busca da política.** Adaptado.

Texto 4



Texto 5

O encontro “Vem ser cidadão” reuniu 380 jovens de 13 Estados, em Faxinal do Céu (PR). Eles foram trocar experiências sobre o chamado **protagonismo juvenil**. O termo pode até parecer feio, mas essas duas palavras significam que o jovem não precisa de adulto para encontrar o seu lugar e a sua forma de intervir na sociedade. Ele pode ser protagonista.

(“Para quem se revolta e quer agir”, Folha de S. P. 16/11/1998)

Depoimentos de jovens participantes do encontro:

- Eu não sinto vergonha de ser brasileiro. Eu sinto muito orgulho. Mas eu sinto vergonha por existirem muitas pessoas acomodadas. A realidade está nua e crua. (...) Tem de parar com o comodismo. Não dá para passar e ver uma criança na rua e achar que não é problema seu. (E.M.O.S., 18 anos, Minas Gerais)
- A maior dica é querer fazer. Se você é acomodado, fica esperando cair no colo, não vai acontecer nada. Existe muita coisa para fazer. Mas primeiro você precisa se interessar. (C.S.Jr., 16 anos, Paraná)
- Ser cidadão não é só conhecer os seus direitos. É participar, ser dinâmico na sua escola, no seu bairro. (H.A., 19 anos, Amazonas)

(Depoimentos extraídos de “Para quem se revolta e quer agir”, Folha de S. Paulo, 16/11/1998)

Texto 6



Não é Sério – Charlie Brown Jr.

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério
Sempre quis falar
Nunca tive chance
Tudo o que eu queria
Estava fora do meu alcance
Sim, já
Já faz um tempo
Mas eu gosto de lembrar
Cada um, cada um
Cada lugar, um lugar
Eu sei como é difícil
Eu sei como é difícil acreditar

Mas essa porra um dia vai mudar
Se não mudar, pra onde vou...
Não cansado de tentar de novo
Passa a bola, eu jogo o jogo
3x
Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério

A polícia diz que já causei muito distúrbio
O repórter quer saber porque eu me drogo
O que é que eu uso
Eu também senti a dor
E disso tudo eu fiz a rima
Agora tô por conta
Pode crer que eu tô no clima
Eu tô no clima, eu tô clima
Eu tô no clima, segue a rima

Revolução na sua mente você pode você faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Revolução na sua vida você pode você faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Revolução na sua mente você pode você faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Também sou rimador, também sou da banca
Aperta um do forte que fica tudo a pampa
Eu to no clima! Eu to no clima ! Eu to no clima
Segue a Rima!

(repete tudo)
Sempre quis falar....

"O que eu consigo ver é só um terço do problema
É o Sistema que tem que mudar
Não se pode parar de lutar
Senão não muda
A Juventude tem que estar a fim,
Tem que se unir,
O abuso do trabalho infantil, a ignorância
Só faz destruir a esperança
Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
Deixa ele viver! É o que Liga."

Anexo E – Texto elaborado pelos Vereadores Suplentes – Ensino Fundamental

Tema: Juventude e Educação Política

Boa tarde. Utilizamos esse espaço para representar os estudantes das escolas estaduais, municipais, e particulares de Araraquara. E solicitar que os jovens e adolescentes passe a obter mais direitos. Percebemos que em nossa cidade, os jovens não tem muita opção de lazer e cultura como crianças e idosos têm tido (sic). Queremos um olhar para nossas necessidades pois também somos cidadãos. Queremos mais opções de lazer e segurança, queremos mais opções de lazer e diversão, mais segurança nas ruas e transportes públicos para podermos andar desacompanhados e sem preocupações, tendo nosso direito de ir e vir respeitado sem medo ou impedimentos. Acreditamos que a nossa participação no Parlamento Jovem está sendo importante para ampliar nossa conscientização sobre a política. Assim, nossa participação não acaba aqui, nós podemos levar o conhecimento que adquirimos sobre a participação política para as nossas casas. Por fim, gostaríamos de participar intensamente da política, de ocupar e opinar sobre o espaço público, com liberdade de expressão e cientes de que seremos ouvidos. Agradecemos em nome da senhora presidente a todas as autoridades e aqueles que nos assistem, pelo espaço que tivemos para expor nossas ideias. Obrigada.

Anexo F - Texto elaborado pelos Vereadores Suplentes – Ensino Médio

Boa tarde a todas e todos e às autoridades presentes. Cumprimento a mesa e os demais vereadores jovens, na figura da presidente Fernanda Vono.

Nós, jovens vereadores suplentes, viemos representar os jovens de Araraquara para dar voz a essa importante parcela da população da cidade. Para tanto, apresentaremos algumas considerações sobre temas fundamentais para a juventude araraquarense.

A maneira como nós jovens somos vistos pela sociedade é baseada em estereótipos que têm uma conotação negativa e isso oprime o desenvolvimento de um estilo próprio, seja ele o modo de se vestir, gosto musical, modo de falar, etc. E essa conotação negativa influencia até nos locais que queiramos frequentar, tirando assim o nosso direito de ir e vir. Nós jovens também somos sujeitos de direito, queremos ter o estilo que preferimos, sem sofrer nenhum tipo de preconceito por conta disso.

Nós queremos mais informações, uma vez que é direito de todo jovem ter acesso a todos os conteúdos que são considerados “tabus” sociais. Por mais que seja difícil debater tais temas conosco, é preciso que saibamos nos prevenir e também agir. Então os jovens deveriam ter mais informações sobre temas como drogas, sexualidade e aborto, pois apesar de “tabus”, mostram a realidade e ao termos contato com esses temas, estaremos melhor preparados pra vida.

A sexualidade, desde a década de 1960 vem sendo um tema mais aberto, entretanto, ainda existem diversos problemas de falta de informação. Atualmente a sociedade em geral evita esse assunto – a sexualidade, principalmente entre os jovens, o que acaba ocasionando alguns problemas como gravidez e aborto na adolescência. A conscientização da família e da sociedade é bastante importante em relação à necessidade de se conversar sobre a prevenção, principalmente quando o assunto é sexo em si. A mulher é muito prejudicada nesse sentido, uma vez que o preconceito sobre a mulher é bem pesado em relação ao sexo. O machismo faz com que a mulher seja mal vista pela sociedade e inferiorizada com relação ao homem.

Vemos, também, que tem sido injusta a maneira como é feita a seleção para as faculdades e universidades que formarão os futuros profissionais. Vemos e vivemos também como as redes públicas de ensino em geral acabam não fornecendo uma base boa e um apoio para “encarmos” o vestibular. Precisamos que haja mais investimento na educação, de forma que não haja uma disputa tão desigual e que, desse modo, tenhamos mais chances de acesso ao ensino superior. Muitos de nós, jovens, temos muita capacidade, porém acabamos sendo barrados pelo vestibular e suas vagas restritas.

Esperamos que a nossa cidade leve em conta essas considerações, uma vez que não tratam de questões individuais ou que representam apenas o grupo aqui presente, mas toda a juventude araraquarense.

Muito obrigado pela atenção.