

ISSN 1518-7926

Marília, v. 11, n.1, 2010

EDUCAÇÃO EM REVISTA

unesp  Faculdade de Filosofia e Ciências

Educação, Direitos Humanos e Cidadania III

Graziela Zambão Abdian
Martha dos Reis
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo } **Org.**



EDUCAÇÃO EM REVISTA

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA III

ORGANIZAÇÃO

Graziela Zambão Abdian

Martha dos Reis

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

ISSN 1518-7926

Educação em Revista	Marília	v.11	n.1	p.1-108	Jan.-Jul.	2010
---------------------	---------	------	-----	---------	-----------	------

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR

Correspondência e artigos para publicação deverão ser encaminhados a:
Correspondence and articles for publication should be addressed to:
EDUCAÇÃO EM REVISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências - DASE
Av. Hygino Muzzi Filho, 737 - Caixa Postal 420 - 17525-900 – Marília – SP -
e-mail: dase@marilia.unesp.br

Diretora

Profa. Dra. Mariângela Spotti Lopes Fujita

Vice-Diretor

Dr. Heraldo Lourena Guida

CONSELHO EDITORIAL

Carlos Monarcha
Carmem Silvia Bissolli da Silva
Clélia Aparecida Martins
Hélia Sonia Raphael
Lourdes Marcelino Machado
Maria Sylvia Simões Bueno
Neusa Maria Dal Ri
Paschoal Quaglio
Pedro Angelo Pagni
Robinson Janes
Sonia Aparecida Alem Marrach
Tânia Suely A. Marcelino Brabo

CONSELHO CONSULTIVO

Celestino Alves da Silva Júnior (Unesp/ Marília)
Divino José da Silva (Unesp/ Presidente Prudente)
Guacira Loro (UFRS)
Lauro Carlos Wittmann (UFSC)
Marcos Cunha (UNESP/ Araraquara)
Maria de Fátima Félix Rosar (UFMA)
Newton A.P. Bryan (FE-UNICAMP)
Vítor Paro (FE - USP)

Editoração Eletrônica e Arte Final

Edevaldo Donizeti dos Santos

Capa

Edevaldo Donizeti dos Santos

Todos os direitos reservados. É vedada, nos termos da lei, a reprodução total ou parcial desta revista sem a expressa autorização dos editores.

EDUCAÇÃO EM REVISTA / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Filosofia e Ciências, v.11, n.1, 2010. – Marília: Oficina Universitária, 2000-
Semestral
ISSN - 1518-7926
1. Educação - Periódicos

SUMÁRIO

Editorial	i
Direitos humanos e instrução pública segundo Condorcet <i>Human rights and public instruction according to Condorcet</i> Sidney Reinaldo SILVA.....	1
Favor, cordialidade & direitos: repercussões educacionais <i>Favor, cordiality & rights: educational repercussions</i> Daniele Pechuti KOWALEWSKI	19
Fernando de Azevedo e o esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira <i>Fernando de Azevedo and an outline of a pedagogical theory developed for the conditions of Brazilian education</i> Catharina Edna Rodriguez ALVES	37
"Re(a)presentando" as faces de uma palavra: breve estudo sobre o conceito "representação" <i>Re-presenting the faces of a word: brief study about the concept or representation</i> Edileusa Santos OLIVEIRA; Ana Palmira Bittencourt Santos CASIMIRO	53
Cidadania negra: entre o jurídico e o sociológico <i>Black citizenship: between law and sociology</i> Alexandre de CASTRO; Antonio VASCONCELLOS JUNIOR	65
Estatégias juvenis para garantir dignidade e reconhecimento: a experiência de pertencer a uma casa da juventude em Portugal <i>Youth strategies for assuring dignity and recognition: the experience of belonging to a youth centre in Portugal</i> Sofia Marques da SILVA.....	77
A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa <i>The indiscipline in a portuguese school: the viewpoint of the educational community</i> Carlos Alberto GOMES; Guilherme Rego da SILVA Daniela Vilaverde e SILVA	93

Em continuidade à discussão que a *Educação em Revista* buscou promover acerca de *Educação, direitos humanos e cidadania*, apresentamos o terceiro volume com artigos de pesquisadoras e pesquisadores que abordam o tema em pauta, sob diferentes aspectos. Pretendemos contribuir para o aprofundamento do debate e do conhecimento a respeito da temática, apontando a importância da educação para a cultura dos direitos humanos. Entendemos que a educação sozinha não pode transformar o todo social, contudo, pode cooperar para a reflexão e ação na perspectiva de uma sociedade democrática, da qual os direitos e a cidadania são pressupostos.

No primeiro artigo, *Direitos humanos e instrução pública segundo Condorcet*, Sidney Reinaldo Silva analisa a relação entre direitos do homem e instrução pública, a partir das ideias de Condorcet, articulando o epistêmico, o jurídico e o pedagógico e o currículo escolar.

No segundo artigo, *Favor, cordialidade & direitos: repercussões educacionais*, Daniele Pechuti Kowalewski reflete sobre a permanência da ideia do *favor*, em nossa socialização e em nossa democracia, em detrimento da ideia de *direitos*. Salienta que, na sociedade brasileira, houve dificuldade em distanciar as esferas pública e privada, ao longo da formação do Estado Nacional, o que contribuiu, além de outros fatores, para o estranhamento acerca da ideia de direitos, que envolve universalidade, igualdade, responsabilidades e reciprocidade.

Catharina Edna Rodriguez Alves, em *Fernando de Azevedo e o esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira*, analisa as configurações dos saberes filosófico e sociológico, em torno das quais se constitui a teoria pedagógica de Fernando de Azevedo, que procura compreender a totalidade do fenômeno educativo e conferir um sentido universal à educação brasileira.

O artigo de Edileusa Santos Oliveira e Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro, *Re(a)presentando as faces de uma palavra: breve estudo sobre o conceito “representação”*, versa sobre o conceito de representação, numa abordagem histórica, com o propósito de “conhecer os níveis, os significados e as dimensões de saber que foram representadas por ele”.

Em *Cidadania negra: entre o jurídico e o sociológico*, Alexandre de Castro e Antonio Vasconcellos Junior atentam para o fato de que o uso indiscriminado do termo *cidadania* colabora negativamente para a concepção do ser cidadão e cidadã. Abordam o tema em sua relação com as minorias sociais, o negro e a cidadania. Discutem a definição de cidadania do ponto de vista jurídico, considerando os elementos de elegibilidade e alistabilidade, que caracterizam a concepção de

cidadão no Direito brasileiro, sob a ótica do jurídico, e a concepção sociológica do termo, com referência ao estudo de Thomas Humprey Marshall, *Cidadania, classe social e status*.

Sofia Marques da Silva, em *Estratégias Juvenis para garantir dignidade e reconhecimento: a experiência de pertencer a uma casa da juventude em Portugal*, mostra que a escola tem sido dominante na definição da pertença juvenil a uma identidade política e social. Apresenta um estudo etnográfico realizado numa Casa da Juventude, situada na periferia da cidade do Porto, em torno das culturas, transições e experiências juvenis na primeira década do século XXI.

Carlos Alberto Gomes, Guilherme Rego da Silva e Daniela Vilaverde e Silva, em *A Indisciplina numa Escola Portuguesa – Olhares da Comunidade Educativa*, apresentam e analisam resultados do projeto de pesquisa *Civismo, Indisciplina e Cidadania* desenvolvido entre 2006 e 2008, em uma escola pública de Guimarães, no norte de Portugal.

Através das análises e discussões aqui empreendidas, esperamos contribuir para o aprofundamento do conhecimento a respeito da educação em direitos humanos e para a cidadania, bem como das práticas educacionais relacionadas a esta temática na complexidade do cotidiano das instituições educacionais.

Direitos humanos e instrução pública
segundo Condorcet
*Human rights and public instruction
according to Condorcet*

Sidney Reinaldo SILVA¹

RESUMO: Condorcet (1743-1794) é um autor ligado à história da instrução pública e da formação do cidadão republicano. O presente texto analisa a relação entre direitos do homem e instrução pública, em sua obra. A partir de uma análise dos direitos humanos, para o autor, é apresentada sua ideia de instrução pública como uma forma de articular o epistêmico, o jurídico e o pedagógico. Mostra-se como ele concebeu o que se chama de currículo escolar, indicando que se trata de uma arte de equilibrar o saber universal, tal como ele se encontra elaborado, num dado momento, e o saber elementar, processo do qual depende o direito à perfectibilidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos. Cidadania. Instrução pública. Condorcet.

INTRODUÇÃO

L’habitude peut familiariser les hommes avec la violation de leurs droits naturels, au point que, parmi ceux qui les ont perdus, personne ne songe à les réclamer, ne croie avoir éprouvé une injustice. Il est même quelques-unes de ces violations qui ont échappé aux philosophes et aux législateurs lorsqu’ils s’occupaient avec le plus de zèle d’établir les droits communs des individus de l’espèce humaine, et d’en faire le fondement unique des institutions politiques. (CONDORCET, 1968, v. 10, p. 121)

Ni la Constitution française, ni même la Déclaration des droits de l’homme ne seront présentées à aucune classe de citoyens comme des tables descendues du ciel, qu’il faut adorer et croire. (CONDORCET, 1994b, p. 135)

Forquin (2000) alude a “saberes públicos” legitimamente consagrados como o que se deveria ensinar na escola. Tais saberes são considerados, por ele, como tendo um valor independente das circunstâncias, dos interesses particulares e singularidades pessoais, devido ao seu “alto nível de generalidade” e sua acessibilidade “a todos”. Forquin, com isso, estaria ainda preso ao ideário iluminista. Contudo, quando o autor retoma a “cultura”, cuja diversidade exige

¹ Doutor em Filosofia pela Unicamp. Pós-doutorado em Educação pela FE da Unicamp. Professor adjunto da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) - PPGE - Mestrado em Educação. Curitiba - PR sidney.silva@utp.br

o reconhecimento do relativismo, como aspecto complementar da ciência, ele se distancia do ideário iluminista de instrução pública, sobretudo aquele ligado ao projeto de Condorcet. Para este autor, não se trata meramente de opor o conhecimento universal, entendido, sobretudo, como legitimamente extensivo a todos, ao saber particular ou tradição local. Está em jogo não apenas a submissão do saber particular a um exame crítico e distanciado, mas também a correlação do saber universal, compreendido como os últimos resultados dos progressos do espírito humano, com o saber elementar (oferecido pela instrução pública), definido como chave formativa para os saberes posteriores e para a autonomia dos indivíduos e da coletividade.

Para Condorcet, o universalismo é um princípio antagônico ao relativismo, sendo a escola um lugar de rupturas e não de complementaridade entre os dois. O relativismo não pode estar na base do programa escolar público, pois, caso isso acontecesse, estar-se-ia impondo a todos o que é específico de alguns. O universal diz respeito ao epistêmico, sinônimo de verdade em oposição ao erro, à superstição e ao preconceito. Universal se refere ao espírito humano, ao genérico e não ao indivíduo e a grupos específicos. Cabe à instrução sobrepujar a singularidade, elevando o indivíduo ao universal. No entanto, para Condorcet, o programa escolar, antes de ser um edifício com base firme em elementos universais irrevogáveis, apresenta-se mais como um quadro móvel, cujos elementos são instáveis e sujeitos a ajustes constantes, ponto em que o “currículo escolar” não diferiria da Declaração de direitos do homem e da Constituição nacional.

Mas, segundo Condorcet, a marca do universal é a perfectibilidade e não a perfeição, o que constitui a historicidade do gênero humano, sua abertura ao progresso e seus riscos de decadência. A perfectibilidade é um fato e um direito. Trata-se de um fato geral, no sentido de que a humanidade é perfectível, conforme se poderia inferir da história do espírito humano (a marcha de certa forma irresistível da civilização) e da análise de sua natureza, que se mostra susceptível a um aperfeiçoamento indefinível. Conforme Condorcet, “não foi marcado nenhum fim (*terme*) ao aperfeiçoamento das faculdades humanas”, de modo que a “perfectibilidade é realmente indefinida (*indéfinie*)”. Ele afirma também que “os progressos dessa perfectibilidade, doravante independente de tudo o que a queria entrar, não tem outros prazos (*termes*) a não ser o da duração do globo no qual a natureza nos lançou.” (CONDORCET, 1988, p. 81).

De acordo com isso, afirma-se que a perfectibilidade pode ser constatada na experiência do passado humano, na observação dos progressos feitos até então pela ciência, na análise da marcha do espírito humano e do desenvolvimento de suas faculdades (CONDORCET, 1988, p. 267). A perfectibilidade é uma tendência que se expressa na abertura do humano, ou seja, na capacidade que temos para intervir e “melhorar” a nós mesmos e a nossas instituições. Destacam-se três pontos básicos para o aperfeiçoamento da humanidade: o fim da desigualdade entre as nações, os progressos da igualdade numa mesma nação e o “aperfeiçoamento real” do seres humanos – físico, intelectual e moral (CONDORCET, 1988, p. 266). A instrução pública está correlacionada aos referidos pontos, sobretudo na forma como ela contribui diretamente para o aperfeiçoamento dos indivíduos.

Embora a perfectibilidade seja tomada como um fato, isto é, necessária, no sentido de não ter jamais cessado e de que jamais cessará, ela tem seus entraves, o que pode levar a períodos de estagnação e mesmo decadência. Não se descarta a ideia de que tudo pode se perder, principalmente quando as condições jurídicas, epistêmicas e pedagógicas que garantem os progressos humanos (institucionais, científicos, técnicos e da instrução pública) encontram-se ameaçadas pelo despotismo e pela tirania. O otimismo de Condorcet está justamente em sua crença de que, a partir de sua época, a possibilidade de essas duas ameaças (para a igualdade política, a democracia e a cidadania) perdurarem seria cada vez mais remota. Para o autor, tornava-se então cada vez menos prováveis “o uso e o abuso de um poder ilegítimo, poder que não emana da nação ou de seus representantes” (despotismo) e “a violação de um direito natural”, seja por um poder legítimo, seja ilegítimo (a tirania), tal como o autor os correlacionou no texto *Idées sur le despotisme* (CONDORCET, 1968, v. 9).

A garantia da perfectibilidade humana é um dever da sociedade, um direito a ser garantido a todos. Para isso, é necessário promover a descoberta e a divulgação de “verdades novas”, vistas como meios que levam a outras verdades ainda não descobertas. De acordo com Condorcet (1994, p. 68), “o bem não pode ser durável, se não se faz progressos rumo ao melhor”. Sendo assim, é necessário rumar para a perfeição, caso contrário estaríamos expostos ao retrocesso (*entraîné en arrière*), devido “ao choque contínuo e inevitável das paixões, dos erros e dos incidentes” (CONDORCET, 1994a, p. 68).

Na perspectiva jurídica do autor, a instrução pública é uma forma de garantir o direito à humanidade, no sentido de se estar à altura dos avanços do espírito humano, tal qual o “quadro” histórico de seus progressos se configuraria numa dada época. O que se ensina na escola e depois dela, dado pela obrigação pública de instruir constantemente o povo, torna-se legítimo, quando atende às exigências dos progressos do espírito humano. Esse espírito é mostrado como um conjunto de faculdades (sensibilidade, capacidade emitir juízos – discernir o verdadeiro e o falso – e de adquirir ideias morais) em constante aperfeiçoamento, que seria observável como um “fato” comum a todos os indivíduos da espécie. Quando se leva em conta o desenvolvimento de tais faculdades, abarcando a massa dos indivíduos, seguindo-o de geração em geração, ter-se-ia o que Condorcet denominou “quadro dos progressos do espírito humano”, do qual ele esboçou um histórico. Frente a isso, ele propôs um programa de instrução pública, a fim de acelerar e resguardar a perfectibilidade e os progressos do gênero humano.

Todavia, como definir o que deve ser ensinado e a forma como deve ser ensinado, de modo que a educação não se transforme num processo tirânico, ou seja, se distancie da garantia dos direitos do homem? A quem caberia tomar as decisões “curriculares”, agenciar a instrução pública? Para analisar essas questões, são discutidas a concepção de direitos do homem de Condorcet, sua ideia de instrução pública e saber elementar, bem como a maneira como o epistêmico se articula com o jurídico, no processo de agenciamento do conhecimento “escolar”.

DIREITOS HUMANOS E INSTRUÇÃO PÚBLICA

Em Condorcet, há uma estreita relação entre os direitos – as leis e as instituições sociais – e o conhecimento racional, isto é, a filosofia, as ciências e as artes ou técnicas. Pode-se dizer que um domínio pressupõe o outro, que os avanços num campo levam a progressos no outro. Não haveria então uma ruptura entre ética – direitos do homem – e razão instrumental. A instrução pública está na base de ambos os domínios, como uma forma de articulação do epistêmico com o jurídico, possibilitando a conciliação entre competência, dada pelo domínio de conhecimentos, e a igualdade, conferida pela garantia dos direitos do homem. Assim, configura-se uma correlação entre os direitos humanos e o progresso científico. Trata-se de uma complementaridade que não foi geralmente aceita, no fim do século XVIII, sobretudo, pelos discípulos de Rousseau, em especial os jacobinos. Para estes, os progressos científicos não concorriam para a promoção dos direitos do homem (AHRWEILER, 2006, p. 7).

Condorcet reafirmou a crença de que o progresso científico acarretaria o progresso do espírito humano, a perfectibilidade coletiva, quer dizer, a possibilidade de uma política, ao mesmo tempo, racional e democrática, como base para a garantia dos direitos do homem. Para o autor, a Declaração de direitos se configura numa salvaguarda dos princípios liberais, sendo uma articulação entre segurança e liberdade da pessoa, segurança e liberdade da propriedade e “igualdade natural”. Nesse sentido, ele articula elementos para se conceber a emancipação humana como correlata do projeto liberal. Em tal projeto, a instrução pública desempenha um papel central.

Segundo Condorcet, ainda que os direitos sejam os mesmos para todos, os homens nascem desiguais em relação às condições de vida e talentos. Somente a instrução pública pode conciliar igualdade e competência. A desigualdade natural de talentos seria aceitável, desde que não fosse desenvolvida de modo a permitir que alguns dominassem os demais. Quando as instituições sociais não corrigem esse tipo de situação, a injustiça se instauraria. Iníqua seria a desigualdade promovida pelas instituições, a que acarreta para um ou alguns vantagens e privilégios dos quais outros são privados (CONDORCET, 1968, v. 9, p. 206). Segundo Ahrweiler (2006), isso estaria em contraposição à tese de que os homens nascem livres e iguais em direitos, conforme o atesta o artigo primeiro da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1798. Condorcet entendeu que os homens encontram-se, desde o início de suas vidas, como desiguais em competências e talentos. Entretanto, isso não tornaria incompatível a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão com os progressos científicos, desde que o canal privilegiado da instrução pública estivesse aberto a todos. Esta formaria competências e talentos a serviço da liberdade, da igualdade e da fraternidade (AHRWEILER, 2006, p. 8).

Entretanto, na opinião de Condorcet, os direitos naturais, as verdades das ciências e a constituição são “quadros” provisórios do verdadeiro. Isso se reflete mesmo na forma como ele concebeu o direito ao voto e à propriedade. Em relação ao primeiro, ele foi compreendendo, conforme as manifestações populares, a

necessidade de se expandi-lo. Em relação ao segundo, em princípio, o autor o concebeu como absoluto. Contudo, ele foi sendo relativizado, na medida em que a concentração de riqueza passou a ser concebida como não podendo ser ilimitada. Limites devem ser impostos, quando o direito à propriedade se torna um atentado contra o direito anterior de outro ou contra a segurança, enfim, nos casos em que cessa de ser um direito e passa a ser uma usurpação e violência (CAILLAUD, 1970, p. 86).

Entretanto, os limites à propriedade encontram-se no interior do marco liberal. Em relação ao direito à propriedade, no texto *Idées sur le despotisme*, o autor chegou a admitir que a desigualdade de propriedade decorre de um direito natural e não institucional: “[...] ela é uma seqüência necessária do direito de propriedade, já que este direito compreende o livre uso da propriedade, compreendendo por conseguinte a liberdade de acumular indefinidamente” (CONDORCET, 1968, v. 9, p. 166). Suas crenças liberais condenaram a desigualdade quando decorrente das leis positivas, tais como as correlacionadas aos códigos medievais, como, por exemplo, aquelas que garantiriam aos primogênitos uma porção maior da herança. Afirma ainda que o direito à cidadania é correlato do direito à propriedade, desde que se impedisse que a cidadania fosse dividida de maneira desigual entre diferentes tipos de proprietários (CONDORCET, 1968, v. 9, 167), definindo diferentes e hierarquizados mecanismos de participação política, quando então se teria algo “contrário à natureza das coisas”.

A forma de combater a desigualdade proposta por Condorcet é liberal. Ela exige o fim dos privilégios públicos que permitissem concentração de riqueza “de forma contrária ao direito natural” e à expansão da instrução pública. O autor estava convicto de que a sorte dos pobres poderia ser melhorada com a supressão dos entraves econômicos, com maior liberdade de negócios. Ele exaltou, sobretudo, a propriedade individual. Entretanto, para ele, caberia ao poder público criar um sistema de previdência social, sem, contudo, monopolizar essa prática, cabendo-lhe também incentivar a iniciativa privada nesse setor (CAILLAUD, 1970, p. 142). O marquês propôs igualmente a democratização do acesso ao crédito, chamando a atenção para a necessidade de tornar o progresso da indústria e a atividade do comércio cada vez mais “independentes da existência de grandes capitalistas” (CONDORCET, 1988, p. 274).

Mas é, especialmente, a partir da instrução pública que Condorcet propôs lutar de modo efetivo contra a desigualdade social. A instrução pública é apresentada como capaz de combater o “grande intervalo entre os direitos que a lei reconhece como inerente à cidadania e os direitos dos quais os cidadãos tem um gozo real” (CONDORCET, 1988, p. 271). O direito à instrução torna-se uma forma de justificar o direito à propriedade, na medida em que a desigualdade social se refere, sobretudo, àquele e não a este, fato que se agrava quando as leis criam privilégios e entram a liberdade econômica. Todavia, a definição dos direitos do homem é sempre uma atividade problemática, devendo permanecer um processo em aberto.

Ainda no texto *Idées sur le despotisme*, o autor sublinhou que nenhuma declaração de direitos é completa e definitiva. Isso ficou mais esclarecido no *Avertissement*, texto que antecede a Declaração dos Direitos, escrita por Condorcet, onde se afirma que uma carta dos direitos é ajustável e deve ser fruto de debate e de uma longa sequência de correções, fluxo de exames escrupulosos e refletidos. Isso seria uma necessidade inerente à perfectibilidade das leis. Assim, Condorcet evitou cair no dogmatismo de uma declaração definitiva dos direitos naturais.

Em sua Declaração dos Direitos, Condorcet destacou que qualquer igualdade estabelecida pelo poder legislativo, com o tempo, poderá levar a uma desigualdade de fato, seja pelo vício da Constituição, seja pelos defeitos nas formas de eleição, seja ainda pela imperfeição da declaração dos direitos. Em decorrência, nenhuma Constituição, nem mesmo a Declaração dos Direitos deve ser tomada como “perpétua ou fundamental”, sendo necessário estabelecer uma data para que ambas sejam reexaminadas de modo independente por uma comissão especialmente eleita pelos cidadãos (CONDORCET, 1968, v. 9, p. 210). Trata-se, especialmente, de garantir os direitos naturais, o que pressupõe também uma crítica às declarações que os enunciam e às leis que visam a assegurá-los na convivência social.

Em face da universalidade dos direitos naturais, Condorcet admitiu que a pluralidade social, as diferentes tradições e crenças religiosas e morais não deveriam ser suprimidas ou meramente neutralizadas, nem, muito menos, reconhecidas pelo poder público. Cabe, contudo, à instrução pública possibilitar um distanciamento reflexivo das tradições e à arte social evitar que os preconceitos se cristalizem em leis, isto é, que certos dogmas particulares levassem a limitação ou mesmo supressão da liberdade de opinião. Ao reconhecer a cada indivíduo o direito de escolher seu culto, a Constituição estaria assegurando também a igualdade entre os cidadãos. A formação da razão e da moral do povo, por meio da instrução pública, exigiria uma recusa, por parte do poder público, dos princípios particulares das religiões, não permitindo que os ensinamentos religiosos se tornassem doutrinas oficiais. Porém, cada um teria o direito de frequentar uma igreja, sendo assegurada assim a liberdade de culto. Independentemente da opinião dos pais sobre a importância de uma religião, eles poderiam “sem repugnância enviar seus filhos aos estabelecimentos nacionais; e o poder público não teria usurpado o direito de consciência, sobre o pretexto de esclarecer e de conduzir” (CONDORCET, 1994b, p. 149-50).

A instrução relaciona-se ainda à garantia da igualdade de gênero. Para Condorcet, a metade do gênero humano foi privada de participar da formação das leis, por não se ter reconhecido o direito de cidadania às mulheres. Trata-se de uma negação fundada no mero hábito e preconceito, pois não se poderia mostrar racionalmente que as mulheres são incapazes de cidadania. Alegar que as mulheres não podem participar da vida cidadã porque engravidam e passam mal, seria o mesmo que recusar aos portadores de gota o direito de decidir sobre as leis que os governam, alegando que eles, periodicamente, sofrem dores insuportáveis. Os mesmos argumentos para se negar o direito de cidadania são

usados contra o direito à instrução pública do sexo feminino. Dizem, afirma o autor, que as mulheres não são conduzidas pelo “que se chama de razão”. Nada seria mais falso, pois, acreditar que

[...] as mulheres, apesar de muito espírito, de sagacidade e a faculdade de raciocinar tão elevada como as dos mais sutis dialéticos, não seriam nunca conduzidas pelo que se chama razão. Esta observação é falsa: elas não são conduzidas, é verdade, pela razão dos homens, mas elas o são pela razão delas. (CONDORCET, 1968, v. 10, p. 124-125).

As mulheres têm razões “diferentes”: seus interesses não são os mesmos, as mesmas coisas não têm para elas a mesma importância que teriam para os homens. Assim, elas têm a sua razão do modo que lhes é apropriado: “[...] elas podem, sem renegar à razão, se determinarem por outros princípios e tenderem a fins diferentes” (CONDORCET, 1968, v. 10, 125). O fato de a razão se manifestar de maneira diferente entre as mulheres não a tornaria menos razão. Sendo assim, tem-se negado às mulheres seus direitos naturais por motivos que teriam realidade somente quando elas de fato não gozam de tais direitos. Ao se negar a instrução às mulheres e o direito de participarem da vida pública, estar-se-ia criando uma incompetência que seria usada para justificar a negação dos referidos direitos. Se essa tendência fosse correta, enfatiza o autor, com o tempo, não poderiam ser admitidos como cidadãos senão pessoas que se especializaram em direito público (CONDORCET, 1968, v. 10, p. 126).

Ao discutir a situação das mulheres, Condorcet parece propor que temos o direito a ser diferentes, todas as vezes que a igualdade nos inferioriza, o que ocorre quando se exige que as mulheres façam uso da razão da mesma forma como os homens tendem a empregá-la. Por outro lado, temos o direito a ser iguais, todas as vezes que a diferença nos descaracteriza, ou seja, nos faz perder as qualidades humanas. Isso é uma maneira invertida do que propôs Boaventura dos Santos, quando afirma que “temos direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 462). A aparente simetria desses imperativos aponta para diferenças radicais, que marcam a ruptura entre a correlação da ciência moderna com os direitos do homem, tal como pensada por Condorcet, e a ciência pós-moderna com a transculturalidade jurídica, tal como proposta por Boaventura Santos. Este autor propõe a passagem da igualdade ou da diferença para a igualdade na diferença, conforme retoma Candau (2008), para pensar o nexos entre os direitos humanos, a educação e a interculturalidade.

Para Condorcet, os direitos são universais e compreensíveis a todos os seres racionais bem instruídos. No texto *Sur l'admission des femmes au droit de cite*, tem-se que os direitos do homem decorrem unicamente do fato e da ideia de que “eles são seres sensíveis, susceptíveis de adquirir idéias morais e de raciocinar sobre essas idéias” (CONDORCET, 1968, v. 10, p. 122). A mulher, como qualquer outro ser humano, tendo as mesmas qualidades, teria também os mesmos direitos. Ou nenhum indivíduo da espécie humana tem verdadeiros direitos ou todos têm os

mesmos direitos. Os que votam contra o direito de outra pessoa, qualquer que seja sua religião, cor da pele ou sexo, abjurou aos seus próprios direitos também (CONDORCET, 1968, v. 10, p. 122).

Da mesma forma que lutou contra o sexismo, Condorcet combateu o preconceito contra os negros e sua escravidão. Perante essa questão, enfatiza o autor que, mesmo quando uma opinião for presumida e assumida como a de todos os homens reunidos, isto é, for unânime, o crime continuaria sendo um crime, quando decorresse dela. Ele culpa o colonialismo europeu pelo delito da escravidão. Trata-se de um veneno que os europeus transmitiram, diante do qual, de modo cínico, ainda falam de humanidade. (CONDORCET, 1968, v. 10, p. 70).

Não se pode negar a universalidade dos direitos humanos para alguém, sem negá-los, ao mesmo tempo, a si mesmo. Eles são máximas e princípios ditados a todos os homens pela razão. Contudo, é preciso estar instruído para se conhecê-los. Condorcet suspeita do apelo à consciência, tal como o fez Rousseau. Aconselha Condorcet: “[...] escolha, segundo sua consciência, e, mais ainda, segundo suas luzes”. Ele lembra que se “faz segundo a consciência e mesmo por consciência escolhas más tal como se pratica más ações”. Mais drástico, diz, é quando apela para “meus sentimentos, em coisas que posso decidir com minha razão.” (CONDORCET, 1968, v. 9, p. 259).

Condorcet negou, ao contrário de Burke, que os direitos humanos sejam mero fruto de uma tradição local. Como mostra Bielefeldt (2000, p. 151), para o autor anglo-irlandês, a concepção de direitos dos revolucionários franceses era abstração sem história, sendo que direitos e liberdades não poderiam ser criados com base nos modelos do contrato social, fundamentado na igualdade universal. Os direitos seriam produto de uma herança particular, transmitidos dentro de uma sociedade histórica concreta (CONDORCET, 1994a, p. 61). Condorcet ataca, sobretudo, Montesquieu, em relação a essa tendência conservadora. Coutel (1996) lembra que a república, tal como concebida por Condorcet, é um processo fundado sobre a razão aplicada à questão do bem público, de sorte que “a racionalidade não é a observação e a perfectibilidade não é relatividade” (COUTEL, 1996, p. 86). Uma lei jurídica está sujeita à revisão tal como ocorre com uma lei científica. Para Condorcet, a verdade, a razão, os direitos e a justiça são os mesmos em todos os lugares. Em consequência, “uma boa lei deve ser boa para todos os homens, tal como uma proposição verdadeira é verdadeira para todos” (CONDORCET, 1968, v. 1, p. 378).

Cabe à instrução pública formar cidadãos para que não aconteça a alguém dizer que a lei lhe garante uma inteira igualdade de direitos, mas que lhe recusa os meios de conhecê-los. Assim se configuraria a ausência de autonomia. O homem sem instrução não pode dizer que depende ou se submete apenas à lei, pois sua ignorância o torna dependente de tudo que o envolve, ou seja, dos costumes, dos hábitos, preconceitos e da tutela de alguém. Nesse sentido, seria necessária uma instrução de base e outra “permanente”, para que a autonomia não deixe de ser continuamente conquistada ou seja perdida.

A instrução futura, da qual o cidadão necessita para se aperfeiçoar como participante nas escolhas públicas, depende das bases formativas iniciais, da racionalidade de seus alicerces (CONDORCET, 1994b, p. 150). Pressupõe-se a instrução “permanente” como necessária para a garantia dos direitos. Não se trata apenas de dar uma boa instrução cidadã na infância, como se se pudesse definitivamente ensinar tudo o que se tem necessidade de saber, ao longo da vida. Forçado a trabalhar para viver, um indivíduo logo perderia essas primeiras lições. Dessa forma, há uma estreita correlação entre a instrução pública e os direitos do ser humano: a instrução, para emancipar os seres humanos, deve articular o jurídico, o epistêmico e o pedagógico.

INSTRUÇÃO PÚBLICA E SABER ELEMENTAR COMO FATORES DE EMANCIPAÇÃO

Condorcet diferencia a instrução da educação, no sentido de articular os direitos do homem, o avanço do conhecimento científico e as formas de ensinar. A educação é o lugar da diferença, sendo um saber ligado às famílias e às tradições locais. Quando tais saberes são transmitidos como base para a formação pública dos cidadãos, ter-se-ia a imposição arbitrária de doutrinas ou saberes não justificáveis, uma espécie de tirania ou violação de um direito, no caso, o de instrução, que é considerado “um dever da sociedade em relação aos cidadãos” (CONDORCET, 1994a, p. 61) Mais do que um direito, a instrução é afirmada como uma condição para o gozo de direitos iguais, o que seria o “primeiro princípio da eterna justiça”. Cabe à instrução combater a desigualdade de espírito ou das faculdades morais.

A instrução “deve ser universal”, no sentido de poder ser estendida a todos os cidadãos, sem se caracterizar como uma impostura ou como uma interferência despótica e tirânica contra a autonomia dos indivíduos. Ela só se justifica à medida que promove tal autonomia. De acordo com Vial (1970), para Condorcet, os homens são pessoas, isto é, seres dotados de vontade autônoma. Assim, tal como os homens são reconhecidos como iguais frente ao direito, eles o são também frente à moral. No entanto, frente à própria moral, eles também são desiguais. Eles são iguais, porque são portadores de uma mesma vontade livre e são diferentes, porque a “vontade livre é um centro de atividade capaz de desenvolvimentos próprios e originais.” (VIAL, 1970, p. 46).

Visando a amenizar os efeitos mistificadores ou doutrinários da educação, transfigurada em formação da identidade nacional, Condorcet propõe que cabe à instrução pública formar não só a moral, mas também a razão de um povo, assim como foi evidenciado no *Fragment de l’histoire de la X époque* (CONDORCET, 1968, v. 6). A perfectibilidade do espírito humano é, conforme o autor, a base universal para tudo o que fosse ensinado na escola e nas demais instâncias públicas formativas. A razão seria uma faculdade de análise fundamental para se combater tanto o fanatismo religioso quanto o patriótico, concebidos como fatores capazes de estagnar o espírito humano.

Kintzler (1984) mostra a importância da diferença entre educação e instrução pública, na obra de Condorcet. Ela também aponta a diferença entre a proposta de Condorcet e as demais que foram apresentadas à Assembleia Nacional, tais como a de Rabaut Saint-Etienne, Le Peletier, com seu *Plan d'éducation nationale*, lido por Robespierre, em junho de 1793, e o *Rapport* de Gabriel Bouquier (1793). Nesses projetos de ensino público, destacam-se três ideias fundamentais: o sentimentalismo, o apelo ao afetivo; a desconfiança para com o trabalho puramente intelectual; a prioridade da ideia de nação, enquanto comunidade, sobre o indivíduo (KINTZLER, 1984, p. 247). É devido a essas características que Condorcet exclui a educação do domínio público. A educação deveria restar apenas na esfera privada, sendo portando objeto de escolha das famílias, que poderiam proporcionar a seus filhos o ensino que fosse compatível com suas visões de mundo e seus valores religiosos e políticos. Porém, a instrução seria um direito que a sociedade deve garantir a cada um de seus membros.

No sentido de abarcar a ampla esfera política, não deveria haver limites para a instrução pública. Conforme Kintzler (1984), dizer que a instrução deve encontrar limites é, necessariamente, recuar os direitos da razão, e ir tirar de alguma Razão final e transcendente a autoridade para humilhar o indivíduo, mantendo-o abaixo do que ele pode ser. Trata-se, no caso da instrução, de difundir os saberes e “dar a cada um as armas intelectuais que ele seja capaz de portar” (KINTZLER, 1984, p. 241). Somente a capacidade de raciocinar possibilita conquistar e manter a autonomia, isto é, escapar da servidão, da tirania e toda dependência humilhante. A instrução todos têm direito, caso contrário não se poderia falar em igualdade, pois, sem uma formação comum, as pessoas estariam “combatendo” com armas desiguais em seus efeitos, o que caracterizaria uma situação de opressão. O comum a ser ensinado torna-se a chave para a formação da autonomia.

Em relação ao conteúdo, Condorcet propõe um mínimo a ser ensinado. Mínimo no sentido de básico, daquilo que é capaz de promover o desenvolvimento de certas capacidades. Nessa relação entre mínimo e básico, desponta-se o saber elementar. Esse “mínimo” está ligado às necessidades humanas em sociedade e refere-se ao “conjunto de coisas que um homem não pode ignorar”, que permite certa autonomia e controle mínimo das situações em que um cidadão se depara: saber contar, ler, mas saber sobre seus direitos e deveres (KINTZLER, 1984, p. 216). Em primeiro lugar, o saber elementar deve ser pensando em função da garantia da autonomia intelectual, política e moral. Cabe a ele munir e preparar o indivíduo contra todo tipo de charlatanismo e manipulação. Isso lhe confere um caráter estratégico. Trata-se de um saber cuja apropriação é determinante para a sobrevivência e a liberdade do cidadão e “cuja privação seria catastrófica” (KINTZLER, 1984, p. 191) para a autonomia do indivíduo e da coletividade. Daí o sentido estratégico do saber elementar. Dele depende a qualidade da deliberação coletiva, já que está correlacionado com a probabilidade de uma decisão coletiva ser verdadeira ou falsa.

O conhecimento elementar é um saber “suficiente por si mesmo” e “se revela evidente” (COUTEL, 1989, p. 252). Contudo, a definição de tal saber será sempre problemática e sujeita à revisão. É questão, sobretudo, de definir “por

um lado, a proporção entre o ideal de um saber mínimo capaz de satisfazer o conjunto de exigências e, por outro, a extensão real dos conhecimentos (alcançado pela humanidade) num dado momento” (KINTZLER; COUTEL, 1994, p. 26). O conceito de saber elementar “estabelece uma dupla continuidade entre a razão individual e a razão comum, de uma parte, e entre os sábios e os cidadãos, de outra” (KINTZLER; COUTEL, 1994, p. 51). É ainda destacável que o saber elementar não é um conhecimento voltado para o *savoir-faire*, sem que se saibam seus fundamentos, de modo que só se aprendem as regras e as etapas de aplicação (KINTZLER, 1984, p. 213). Ele não é, portanto, um ensino técnico. Condorcet vê na instrução pública uma maneira de combater a estupidez produzida pela divisão social do trabalho. O autor recorda Smith, para quem “quanto mais as profissões mecânicas se dividem, mais o povo torna-se exposto a contrair essa estupidez natural aos homens limitados a um pequeno número de uma mesma espécie de idéias” (CONDORCET, 1994a, p. 78). Cabe à instrução ampliar o repertório do saber, ao mesmo tempo em que desenvolve o raciocínio e a autonomia intelectual.

Sendo assim, o saber elementar não se define unicamente pela sua fidelidade aos cânones epistêmicos. Ele tem a verdade como parâmetro, na medida em que esta é capaz de promover a emancipação política: “[...] a verdade é ao mesmo tempo inimiga do poder político e dos que o exercem; quanto mais ela se expande, menos estes podem esperar enganar os homens, quanto mais ela adquire força, menos as sociedades têm necessidades de serem governadas” (CONDORCET, 1994a, p. 261-262). Nesse sentido liberal, a emancipação política é possível, na medida em que o saber elementar se torna um limiar de conhecimento que, uma vez atingido, capacitaria o indivíduo a “aprender por si mesmo”, possibilitando o domínio da arte de aprender a aprender. Essa formação elementar deve ser obra de um sistema público de ensino baseado na ideia de instrução, sempre sujeita a ajustes, em sua programação.

A manutenção da liberdade e da igualdade, ressalta o autor, exige uma relação entre a instrução dos cidadãos que podem menos recebê-las e as luzes dos homens mais esclarecidos num mesmo país e numa mesma época. Ela exige, igualmente, certa proporção entre os conhecimentos dos homens e suas necessidades (CONDORCET, 1994a, p. 344-345). Não havendo um saber absoluto, mas uma massa de saber disponível conforme os progressos do espírito humano, os que têm acesso a tal arsenal são mais livres do que aqueles que não o têm.

O AGENCIAMENTO DO CONHECIMENTO COMO GARANTIA DO DIREITO À PERFECTIBILIDADE HUMANA

O agenciamento do conhecimento se dá com sua elementarização e a instrução pública. Isso corresponde ao que hoje se denomina currículo escolar. Todavia, relaciona-se a um quadro de conhecimentos combinados a partir dos progressos do espírito humano no campo das ciências e das artes, entre as quais se incluem as ciências morais e a arte social ou política, de tal modo que o saber possa instruir os povos. Sendo histórico, o referido quadro está sujeito à variação perpétua,

formando-se através de sucessivas observações das sociedades humanas, em diferentes épocas por elas percorridas, oferecendo meios para novos *aperfeiçoamentos*:

Ele deve apresentar a ordem das mudanças, expondo a influência exercida por um momento sobre o momento que o sucede, e mostrar, assim, nas modificações que a espécie humana apresenta, em sua constante renovação no meio da imensidade dos séculos, a marcha que ela seguiu, os passos que ela deu rumo à verdade e à felicidade. Essas observações sobre o que o homem foi e sobre o que ele é atualmente conduzirão em seguida aos meios para assegurar e acelerar os novos progressos que sua natureza lhe permite esperar ainda (CONDORCET, 1968, v. 6, p. 13).

O quadro é epistêmico, no sentido em que diz respeito à verdade e à falsidade ou ao erro. É jurídico, porque se constitui numa base para se definir o direito à instrução pública, o que cada um precisa saber para garantir sua autonomia. A igualdade de instrução desejável seria aquela capaz de excluir toda possibilidade de dependência, seja forçada, seja voluntária (CONDORCET, 1988, p. 274). A instrução é um bem público e não meramente particular. Ela revela elementos do jurídico e não do social:

Porque a instrução é liberdade necessária ao exercício da soberania coletiva e não liberdade privada, cabe ao poder público garantir a sua homogeneidade, seu desenvolvimento e sua proteção. Fazendo expressamente parte das combinações para assegurar a liberdade, a instrução será, portanto, uma instrução orgânica, uma instrução forte e territorialmente homogênea. (KINTZLER; COUTEL, 1994, p. 28).

Cabe à definição do saber elementar garantir ao mesmo tempo a homogeneidade territorial da instrução sem, contudo, torná-la massificada. A arte pedagógica precisa articular a instrução com os progressos do espírito humano. O quadro destes pode ser construído de modo mais abrangente e reconstruído de modo mais específico. A definição do que vai ser ensinado na escola pública seria uma apresentação reduzida desse quadro, expressando uma forma específica do mesmo, o que pode ser feito de várias maneiras e com os mais variados objetivos. Semelhante quadro, com todas as suas variações, estaria a serviço da arte social, da formação da razão e da moral de um povo. A política, antes de expressar a vontade geral, tem que passar pelo crivo da razão comum. Trata-se de definir como esta precisa ser formada, daí a importância da instrução pública para a autonomia dos povos.

A democracia é pensada enquanto projeto, enquanto algo a ser construído, mas também enquanto meio, a forma como se constrói esse projeto. Para Condorcet, uma instrução bem dirigida corrige as “desigualdades naturais”, evitando o erro de fortalecê-las, de sorte que boas leis corrigem a desigualdade em relação aos meios de subsistência dos indivíduos (CONDORCET, 1988, p. 276). Assim, a instrução pública tem por tarefa facultar a todo cidadão deliberar

consigo mesmo e com os demais: “[...] o cuidado epistemológico do verdadeiro inspira o cuidado argumentativo do persuasivo” (KINTZLER; COUTEL, 1994, p. 11) Nesse sentido, estabelece-se uma relação entre o epistemológico, o didático e o jurídico. A instrução deve ocorrer, garantindo a formação da cidadania, isto é, promovendo o conhecimento dos direitos de cada um, a capacidade de participar do debate em torno da revisão das leis, que, numa república, deveria ser um processo regular.

A instrução se dá como garantia do direito à perfectibilidade dos indivíduos, no sentido de fazer com que eles estejam à altura do progresso da humanidade em determinado momento, não apenas no sentido de aproveitá-los, incorporando-os por intermédio da instrução, mas também de poder estar contribuindo para mantê-los e fazê-los avançar (CONDORCET, 1994a, p. 67).

Segundo o autor, depois de muitos erros e de se perder em teorias incompletas ou vagas, os filósofos e juristas acabaram por reconhecer, enfim, os verdadeiros direitos do homem, deduzidos de uma única verdade, ou seja, que ele é um ser sensível, capaz de formar raciocínios e de adquirir ideias morais (CONDORCET, 1988, p. 217). De fato, o “grito de guerra” passou a ser dado pela exigência da razão, da tolerância e da humanidade (CONDORCET, 1988, p. 217), tomados como os eixos da civilização. Entretanto, em face de tais exigências, a questão curricular refere-se a como estabelecer o que é lícito ou ilícito ensinar. Diante disso se coloca a questão a respeito de como selecionar, do arsenal de conhecimentos disponibilizados pelos progressos do espírito humano, o que seria mais estratégico de ser transmitido. Condorcet coloca a seguinte tarefa para a humanidade:

Nós mostraremos que por uma escolha feliz, e com os próprios conhecimentos, e com métodos de ensiná-los, se pode instruir a massa inteira de um povo sobre tudo o que cada homem tem necessidade de saber para a economia doméstica, para a administração de seus negócios, para o livre desenvolvimento de sua indústria e de suas faculdades, para conhecer seus direitos, defendê-los e exercê-los; para ser instruído de seus deveres, para poder bem cumpri-los, para bem julgar suas ações e as dos outros segundo suas próprias luzes, e não ser estranho a nenhum de seus sentimentos elevados ou delicados, que honram a natureza humana; para não depender cegamente daqueles a quem ele é obrigado a confiar os cuidados de seus negócios ou o exercício de seus direitos; para estar em condições de escolhê-los e vigiá-los; para não ser crédulo dos erros populares que atormentam a vida com medos supersticiosos e esperanças quiméricas; para se defender contra os preconceitos apenas com as forças de sua própria razão; enfim, para safar-se do prestígio do charlatanismo, que estende armadilhas a sua fortuna, a sua saúde, à liberdade de suas opiniões e de sua consciência, sob o pretexto de enriquecê-lo, de curá-lo e de salvá-lo. (CONDORCET, 1988, p. 275).

Perante tantas possibilidades e necessidades da instrução pública, o “currículo”, no sentido de saber legítimo, deve ser construído conforme se especifica um direito: depende de uma melhor combinação das leis – dos saberes, o que não pode ser obra informe das circunstâncias. O currículo estabelece uma

ruptura com o saber cotidiano, com as tradições, fazendo os indivíduos ascenderem ao que há de mais avançado, em termos de conhecimento humano. O “homem comum” precisa ser negado:

O homem comum recebe dos outros suas opiniões, suas paixões, seu caráter; ele retém tudo das leis, dos preconceitos, dos costumes de seu país, como a planta recebe tudo do solo que a nutre. Observando o homem comum, aprendemos a conhecer o império ao qual a natureza nos submeteu, e não o segredo de nossas forças e as leis de nossa inteligência. (CONDORCET, 1968, v. 4, p. 3-4).

Contudo, não se trata de ensinar tudo a todos. O que se deve ensinar são os saberes elementares a todos, visto que são eles que têm o poder de emancipar. O saber escolar elementar propicia a continuidade entre a razão individual e a razão comum, entre os sábios e os cidadãos (KINTZLER; COUTEL 1994, p. 51). Trata-se de um processo que depende da criação de uma língua universal, capaz de articular o pedagógico e o epistêmico.

A língua universal é apresentada como uma forma de superar a divisão da sociedade entre os que dominam o idioma da ciência e os que não o dominam. Não se poderia admitir, numa sociedade de iguais, que uns tivessem “a chave de todas as ciências” e outros não pudessem aprendê-la, sendo excluídos das condições para se adquirir as luzes. A língua universal, tal como ocorre com a álgebra, possibilitaria conhecer “o signo ao mesmo tempo o objeto, a idéia e a operação que ele designa” (CONDORCET, 1988, p. 297). Há uma correlação entre a língua universal e a aprendizagem dos elementos de uma ciência. Quem desejasse aprofundar num campo de saber encontraria, nos livros e manuais, não apenas as verdades que ele pode entender com a ajuda de signos já conhecidos, mas a explicação de novos signos necessários para se elevar a outras verdades (CONDORCET, 1988, p. 297). O aperfeiçoamento da língua universal daria aos objetos de investigação e estudo maior rigor e precisão, o que tornaria a verdade fácil de ser aprendida e o erro quase impossível de ser propagado (CONDORCET, 1988, p. 297).

O saber elementar articula um quadro dos saberes acumulados pela humanidade, susceptível de ser ensinado – didaticamente rearticulados ou combinados –, de modo a possibilitar a cada um acompanhar os progressos do espírito humano no próprio âmbito da vida cotidiana, que deixa de ser marcada meramente pela tradição recebida. Assim, as pessoas reconheceriam que fazem parte de uma humanidade perfectível, frente à qual a nação é apenas um palco em que ela se manifesta, de modo a ser vista como um espaço onde cada povo garante a vigência dos direitos do homem para si mesmo. É a capacidade de participar da instrução “continuada” que deveria se dar pelos mais diversos meios. Não é suficiente que a instrução forme o indivíduo, ela também deve conservar e aperfeiçoar os que já foram formados, esclarecendo-os e preservando-os do erro, sem o que eles recairiam na ignorância (CONDORCET, 1994a, p 75). Além do mais, a aprendizagem do saber elementar deve ser, sobretudo, o domínio da “arte de se instruir por si mesmo” (CONDORCET, 1994b, p. 135). O saber elementar emancipa e humaniza.

Na perspectiva de Condorcet, a desigualdade da instrução é inevitável, o que tenderia mesmo a contribuir para com o bem comum. Querer nivelá-la seria ruim para todos, admite o autor. Nem todos teriam tempo – devido à necessidade de trabalhar para sobreviver, disposição e talento para se dedicarem ao estudo das ciências, de maneira a se preparem para contribuir para o progresso geral do espírito humano. Tais fatores não foram radicalmente questionados pela perceptiva liberal assumida por Condorcet. Não obstante, ele reconhece que a todos deveria ser garantido o direito e mesmo incentivos para se dedicar a isso, independentemente da fortuna ou origem social. Daí a necessidade de financiamento público para os que revelarem disposição e talento para se dedicarem à carreira acadêmica.

Todavia, para o autor, essa desigualdade em termos de condições de dedicação e acesso à escolarização em todos os seus níveis não poderia gerar dependência, na medida em que um saber elementar garantiria a autonomia de cada um. A superioridade intelectual dos que vão dedicar a vida toda aos estudos não pode contrariar a igualdade de direitos: é necessário, para se manter a igualdade de direitos, que semelhante superioridade não acarrete dependência real: “[...] o homem que foi instruído acerca dos elementos da lei civil não está na dependência do mais esclarecido jurisconsulto, do qual os conhecimentos não podem senão ajudar e não subordinar” (CONDORCET, 1994a, p. 62). Cada um deve ser instruído o bastante para exercer sua própria razão, sem se submeter cegamente à razão de outros.

Cabe à instrução elevar o povo a uma época ou nível de civilização em que cada um aproveitaria as luzes, não somente pelos serviços recebidos dos homens esclarecidos, mas porque saberia fazer dela uma sorte de patrimônio e a empregar imediatamente, a fim de se defender contra o erro, para prevenir ou satisfazer suas necessidades, a se preservar dos males da vida (CONDORCET, 1988, p. 209). Porém, isso exige o estabelecimento, nunca definitivo, de uma proporção entre um saber mínimo capaz de satisfazer ao conjunto de exigências sociais (técnicas e econômicas), jurídicas (garantia de direitos, voto e deliberação pública) e pedagógicas (aprender a aprender, instrução ao longo da vida) de um dado momento e a real extensão e pureza do conhecimento alcançado pela humanidade até então. O sucesso da instrução pública depende, por conseguinte, das possibilidades e limites do processo segundo o qual o conhecimento é agenciado.

É impossível ensinar tudo a todos, mas é necessário ensinar a julgar com conhecimento dos princípios do juízo. A isto está ligada a definição do saber elementar (KINTZLER; COUTEL, 1994, p. 25). Trata-se de uma tarefa que só poderia ser realizada pelos indivíduos mais sábios de uma sociedade. Para Condorcet (1994b, p. 187), quem definiria o que chamamos de currículo, os agenciadores do progresso humano, em última instância, seria a Sociedade Nacional de Ciências e Artes. A ela caberia vigiar e dirigir a instrução geral, bem como contribuir para a elementarização e o aperfeiçoamento do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É destacável que, para Condorcet, mesmo um poder legítimo, no sentido de democraticamente constituído, pode tomar decisões relativas à instrução pública que seriam tirânicas, porque poderiam obrigar ou proibir certo tipo de ensino, de modo a atentar contra (ou não) a garantia do direito à perfectibilidade humana. Isso é um paradoxo da democracia pensada por Condorcet, pois ela poderia atentar contra si mesma, quando as decisões coletivas fossem equivocadas, sobretudo em decorrência do descuido em relação à instrução pública.

Condorcet mostra certo ceticismo, isto é, um não otimismo, no que diz respeito à correlação entre o político e o epistêmico. A forma como ele descreve os quadros dos progressos humanos salienta como o monopólio do conhecimento é correlato do despotismo. Em sua perspectiva, os progressos da ciência por si só não garantiriam direitos e muito menos instruiriam necessariamente a população. Tal progresso é necessário, uma vez que, sem ele, não se poderia falar em perfectibilidade do gênero humano. Contudo, sem um controle democrático de sua apropriação coletiva, o progresso da ciência seria mera excrescência, estando mesmo a serviço da dominação. O autor propõe como necessário para o progresso do gênero humano o agenciamento pedagógico e jurídico do conhecimento acumulado, o que se efetiva na forma de programa dado pela elementarização, escolarização e disponibilização por outros meios de instrução pública (conferências dominicais, imprensa e mesmo festas e eventos cívicos).

A idoneidade dos acadêmicos para orientar esse processo se deve à capacidade que estes têm para articular as dimensões epistêmicas, jurídicas e pedagógicas. Eles falam de um lugar público, credenciados pela referida idoneidade. Somente eles, admitiu Condorcet, estariam acompanhando mais de perto e mesmo contribuindo mais efetivamente para o avanço do espírito humano. Assim, os acadêmicos são fundamentais para a formação da razão e da moral de um povo, no sentido de garantir as condições de perfectibilidade do espírito humano e seu desenrolar, no palco nacional. Deles depende o caráter “jurídico-político” da instrução do povo, de sorte a torná-la um bem público. Sem eles, a arte social democrática, esclarecida, seria impossível, restando apenas a barbárie, quer dizer, o domínio daqueles que usurpam os progressos do espírito humano, convertendo-os em monopólios a serviço da tirania e do despotismo, formas desumanas da política, que reúnem obscurantismo e escravidão. Um povo ignorante, mesmo quando escolhe livremente, sujeitar-se-ia a dar a si mesmo seus grilhões, renegando ou deixando de aproveitar da capacidade ou a arte de se aperfeiçoar institucionalmente.

A arte social é também agenciamento da instrução pública. Quando isso pode ser feito de modo democrático, garantindo os “direitos do homem”, que, para Condorcet, são igualmente direitos da mulher, não haveria razão para não se acreditar que os entraves da perfectibilidade humana estariam sendo sempre identificados e removidos. Esses entraves seriam fatais para o “progresso humano”, quando confundissem os homens a respeito de seus próprios direitos e das formas de garanti-los. Com isso, não se teria uma escala comum para se julgar quando se

melhora ou quando se piora. Barbárie é sempre babel. Nessa perspectiva, o currículo pode ser pensando como uma forma de construir uma língua comum, não só entre os indivíduos dentro de um mesmo país, mas entre as nações.

O erro (histórico, ético e político) de Condorcet foi o de subestimar a correlação entre barbárie e colonialismo, à qual o projeto civilizador europeu estava ligado. A civilização não se impôs sem a barbárie. Suas armas não foram apenas o “currículo”, ou seja, a forma programada de expansão das luzes – e mesmo este nem sempre teve caráter emancipador, sobretudo quando a transposição das luzes não passou de mera estratégia de negação de culturas e identidades “estrangeiras”. O processo eurocentrado da expansão civilizatória fez desaparecer, “mesmo sem conquista”, diversas “nações selvagens”, como o autor havia preconizado. De certa forma, podemos acusar Condorcet de ter desejado isso como algo bom. No entanto, cabe ainda perguntar até que ponto o que se sucedeu depois do Século das Luzes tem a ver com o projeto de civilização condorcetiano. Além do mais, até que ponto a desconstrução do ideário iluminista e o resgate das culturas, das diferenças, redimirão os europeus?

SILVA, Sidney Reinaldo. Human rights and public instruction according to Condorcet. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n.12, p. 1-18, Jan.-Jun. 2010.

ABSTRACT: Condorcet (1743-1794) is linked to the history of the public instruction and the formation of the republican citizen. The present paper analyzes the link between his conception of human rights and public instruction. From an initial presentation of his ideas about rights, is showed how public instruction articulates the epistemic and juridical dimensions in the decisions about school curriculum, how the universal knowledge is balanced with elementary knowledge. One reveals the elementary knowledge conception as a “key for all posterior knowledge”, pointing out his connection with the universal language like Condorcet have talked about and how this is a guarantee of human formation right.

KEYWORDS: Human Rights. Public instruction. Citizenship. Condorcet.

REFERÊNCIAS

AHRWEILER, H. **La déclaration des droits de l’homme et du citoyen et le progrès scientifique et technique**. Paris: Institut Veolia Environnement, 2006. Disponível em:

<<http://www.institut.veolia.org/fr/ressources/htmlified/266,droits-de-l-homme-et-progres-scientifique.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2008.

BEILEFELDT, H. **Filosofia dos direitos humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

CAILLAUD, E. **Les idées économiques de Condorcet**: poitiers, 1908; New York: Michigan University Press (Reprint), 1970.

CANDAUI, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-57, jan./abr. 2008.

SILVA, S.R.

CONDORCET, M. J. A. N. C., Marquis de. **Oeuvres de Condorcet**. Ed. A Condorcet O'Connor et M. F. Arago. Paris: Firmin Didot, 1847. Reimpression: Stuttgart-bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag (Günther Holzboog), 1968. 10 v.

_____. **Esquisse d'un tableau historiques des progress de l'esprit humain**: fragment sur l'Atlantide. Paris: GG-Flammarion, 1988.

_____. **Cinq mémoires sur l'instruction publique**. Paris: GF-Flammarion, 1994a.

_____. Rapport et projet de décret sur l'instruction publique, présentées à l'Assemblée Nationale, au non du Comité d'Instruction Publique. In: DUMAZEDIER, J. (Dir.). **La Leçon de Condorcet**: une conception oublié de l'instruction pour tous nécessaire à une republique. Paris: L'Harmattan, 1994b.

COUDEL, C. Décembre 1792: les objections au Rapport sur l'instruction publique: réponses de Condorcet. In: CREPEL, P.; GILAIN, C. (Dir.). **Condorcet, mathématicien, économiste, philosophe et homme politique**: colloque internacional. Paris: Minerve, 1996.

COUDEL, C. **Politique de Condorcet**. Paris: Payot & Rivages, 1996.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

KINTZLER, K. C. **Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen**. Paris: Folio - Essais, Minerve, 1994.

KINTZLER, K. C.; COUDEL, C. Notas. In: CONDORCET. Marquis de. **Cinq mémoires sur l'instruction publique**. Paris: GF-Flamarion, 1994.

SANTOS, B. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

VIAL, F. **Condorcet et l'éducation démocratique**. Genève: Slatikine reprints, 1970.

Favor, cordialidade & direitos: repercussões educacionais
Favor, cordiality & rights: educational repercussions

Daniele Pechuti KOWALEWSKI¹

RESUMO: O presente artigo visa a uma indagação sobre a permanência do favor em nossa socialização e nossa democracia. Ao pensarmos em tal assunto, uma questão parece latente: a “nossa” dificuldade em distanciar as esferas pública e privada ao longo da formação do Estado Nacional; ou nosso estranhamento com a idéia de direitos (universalidade, igualdade, responsabilidades, reciprocidade). Minha intenção é especificar tal dificuldade em nossa sociabilidade e, conseqüentemente, em nossa escola. Para tanto, utilizo as análises de Sérgio B. de Holanda sobre o *homem cordial* e as de Roberto Schwarz sobre o *favor* em nossa história, na vida da personagem Capitu e no diário de Helena Morley. Ao final sugiro questionamentos para pensarmos, com relação aos problemas contemporâneos da educação brasileira, ligados ao tema da pluralidade cultural, no que somos e no que possamos vir a ser.

PALAVRAS-CHAVE: Cordialidade. Favor. Escola. Pluralidade cultural. Democracia no Brasil.

APRESENTAÇÃO

Acostumamo-nos, hodiernamente, a ouvir uma avalanche discursiva sobre o tema da *diferença*. Entre diferentes gêneros, modos de vida e etnias, celebramos a pluralidade, e cada grupo, em sua especificidade, em sua alteridade em relação aos demais, reivindica seu espaço na arena política, através do reconhecimento de sua diferença e na busca de ações afirmativas que contemplem tal singularidade. Em nosso caso, é-nos conhecido que a diversidade marca a vida social brasileira. Com relação a isso, no campo educacional, vários documentos foram pensados a partir da Constituição de 1988, quais sejam, Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que assinalam como grande desafio para a educação o estabelecimento de conexões entre o que se aprende na escola e a vida da população brasileira, valorizando a criticidade e a formação da cidadania, ressaltando a democracia como eixo que possibilita uma vida mais ética. O tema transversal *Pluralidade Cultural*, nos PCN,

¹ Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Brasil. Doutoranda e Mestre em Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (FE/USP). Cidade Universitária, São Paulo – S.P., com projeto de dissertação *Diferenças Culturais na Educação: discursos, desentendimentos e tensões*, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Flávia Schilling.

caracteriza tal desafio pela necessidade do combate e superação de atitudes discriminatórias, tanto no que concerne a raça, gênero, costumes, modos de vida, quanto a dogmas religiosos e níveis socioeconômicos. Os atuais documentos enviados pelo MEC (BRASIL, 2007) para a abordagem do mesmo tema nas escolas demonstram uma ampliação de objetivos. O *educar na diferença* ainda é um dos grandes desafios de nossa educação, observa-se, porém, uma ampliação do tema, que não se pauta somente na questão da identidade nacional, mas no processo de socialização dos alunos, consideradas as diferenças acima elencadas, e no relacionamento desses com a realidade nacional. Devido a isso, torna-se necessário entender como o ideário liberal formou-se entre nós e quais foram suas repercussões. Ao buscarmos tal compreensão deparamo-nos com um elemento constante: o *favor*, definido aqui como revelador de uma forma de sociabilidade, que tende a construir pontos de encontro e separações entre os diversos, de diferentes classes e ‘raças’ ao longo da nossa história.

Encontramos nos vários intérpretes, tanto nos domínios da sociologia e da história quanto no da crítica literária², a tentativa de compreensão da sociedade brasileira e a busca pela definição de uma possível “identidade nacional” que nos configure como singularidade e que, concomitantemente, dê um sentido à nossa formação (ARANTES; ARANTES, 1997) como sociedade. Ao pensarmos em tal assunto, uma questão parece latente: a “nossa” dificuldade em distanciar as esferas pública e privada ao longo da formação do Estado Nacional; em outros termos, nosso estranhamento frente à imparcialidade de um aparelho estatal burocrático ou mesmo nossa quase negação à vida pública, tida, pela óptica comum, como dispensável ou assunto para “profissionais”. Daí nossa constante esquivança ao ideário liberal, com seus direitos abstratos e impessoais (universalidade, igualdade, responsabilidades, reciprocidades) devido ao que Raymundo Faoro (2000) intitulou de “cadáver insepulto” de nossa política, que privilegia relações patriarcais e patrimoniais, dificultando a inserção dos valores democráticos em nossa sociedade.

Para a presente análise, minhas “lentes” de acesso à questão de nossa sociabilidade são as obras *Raízes do Brasil* (2006a), de Sérgio Buarque de Holanda; *As idéias fora de Lugar* (2000) e *Duas Meninas* (2007), ambas de Roberto Schwarz. Buscarei aqui, por meio de um olhar perspectivo, interrogar a composição de nosso modo histórico de ser, pensado tanto em termos de “atualidade” como de “mobilidade”³. Terminou não concluindo, mas sim indagando, sobre a relação entre a nossa sociabilidade e a nossa escola, observando que, também em relação às diretrizes educacionais, nossas demandas liberais parecem deslocadas.

Tais indagações sobre nossa formação democrática fazem parte de um projeto mais amplo de minha atual pesquisa de mestrado sobre os diversos discursos acerca da diferença/diversidade que marcam, atualmente, a educação brasileira, seus

² Joaquim Nabuco, Euclides da Cunha, Oliveira Vianna, Manoel Bomfim, Gylberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr, Raymundo Faoro, Florestan Fernandes, Antonio Candido, dentre outros.

³ Tal idéia inspira-se em Foucault e suas precauções metodológicas para o estudo das relações de poder.

dilemas e contradições. Pesquiso alguns discursos e ações políticas que originam as diretrizes sobre pluralidade cultural na educação, analisando como houve certo deslocamento do ideário de igualdade entre todos para a preponderância de um discurso que ressalta a diferença - como de gênero, raça, etnias, opção sexual, estilos de vida, religiões, etc. Para a análise da temática em seu plano teórico, parece ser necessário entender a questão em um duplo aspecto: o global e o local. O primeiro, proveniente das grandes mudanças ocorridas com a globalização, tais como a aceleração econômica e o intercâmbio entre as culturas, possibilitado pelos avanços tecnológicos, e o segundo, com a valorização das especificidades provenientes de cada cultura, muitas vezes vista como resposta à homogeneização global ou renascimento da diferenciação por grupos que afirmam a identidade como algo essencial. Neste artigo, busco ressaltar, quais são as características da democracia no Brasil, a fim de compreender como tais idéias e transformações são interpretadas, visando suas repercussões educacionais. Seriam as idéias sobre a pluralidade, inclusão, diferença, novamente idéias fora de lugar? (SCHWARZ, 2000) Mal-entendidos em relação à *nossa democracia?* (HOLANDA, 2006a).

FAVORES E CORDIALIDADES

Uma res publica representa, em geral, aqueles vínculos de associação e de compromisso mútuo que existem entre pessoas que não estão unidas por laços de família ou de associação íntima: é o vínculo de uma multidão, de um “povo”, de uma sociedade organizada, mais do que o vínculo de família ou amizade. Richard Sennett (1998, p. 16)

Parafraseando Kant sobre a obra de Rousseau, devemos ler *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, duas vezes: primeiro pela beleza de seu estilo e depois pela sua importância. Ensaio publicado em 1936, no centro de grandes mudanças ocorridas pelos singulares anos 30, seu texto busca desvendar quais são os motivos que retardam o nascimento de um “futuro melhor” para a nossa nação. Não poupando críticas às nossas “raízes ibéricas”, Holanda pretende construir interpretações do país a partir de seu processo de colonização para alcançar o momento presente. Neste sentido, não vê o autor simplesmente um “transplante”, mas uma “interação” entre o Brasil e seu colonizador, Portugal. Tal ressalva é importante, pois não se trata, em sua obra, de reconstituir a identidade nacional brasileira, mas sim a identidade brasileira “tradicional”, compreendida como um dos pólos das tensões social e política do presente, como o arcaico que tende a ser superado pela sociedade brasileira em “revolução”. Em outros termos, a identidade brasileira estaria em “construção”, em devir. Legando-nos o “iberismo”, o “agrarismo” e a “cordialidade”, nossa colonização (pilar dessa construção) não só fez com que a sociedade brasileira fosse portadora de ambigüidades, mas também algo que não se amolda muito bem à sua herança, fazendo-nos, os brasileiros, uns “desterrados em nossa terra” (HOLANDA, 2006a, p. 19).

Sérgio Buarque de Holanda começa sua obra percebendo o grande obstáculo para a construção de uma identidade e projeto brasileiros: nossa representação do

que somos não se refere à realidade do que somos. Para ele, a implantação de uma cultura européia nos trópicos, em um ambiente estranho à sua tradição, é o fato mais importante na origem do Brasil. Devido a isso, nossa cultura – sociabilidade, idéias, instituições – sendo “estrangeira”, não se adaptou bem aos trópicos, o que fez com que sempre pensemos a partir de idéias inadequadas à nossa realidade. Levando isso em conta, como seria possível, para nós, fazer projetos para o futuro? Tal futuro só poderia ser inventado, segundo o historiador, reconhecendo nossas raízes ibéricas e nossa realidade. Conforme expressão de José Carlos Reis (2007, p. 123): “somos *neoportugueses!*” O que isso significa?

Principalmente que herdamos uma cultura baseada no personalismo, onde toda a hierarquia e coesão social tendem ao individualismo anárquico, com ausência de uma moral do trabalho, resistência à regra social, à lei e com uma plasticidade que via na aventura uma audácia positiva (SALLUM Jr., 1999, p. 239).

Ou ainda, “que o índice do valor de um homem pode ser inferido da extensão em que não dependa dos demais” (SALLUM Jr., 1999, p. 239).

Com singular tipologia, inspirada principalmente, na concepção histórica de Dilthey e na sociologia de Max Weber, Holanda retrata as “fronteiras” e “herança”, com o “aventureiro”, o “trabalhador”, o “semeador”, o “ladrihador”, e o “homem cordial”, como os grandes tipos que permearam nossa história. Holanda começa por constatar uma identidade ibérica, uniforme e homogênea, que vai se desfazendo à medida que, comparando as colonizações portuguesa e espanhola, ele as distingue por suas singularidades. Assim, a colonização espanhola possui uma fúria centralizadora, por estar sua metrópole toda fragmentada e sujeita à desagregação; já os portugueses, que tiveram sua unidade política precoce, não arquitetam o futuro, não sujeitam a história a leis rígidas, pois já a domesticaram. Os espanhóis vinham para ficar; os portugueses, para enriquecer e voltar. Segundo o historiador, as elites brasileiras tratam o Brasil conforme os colonizadores portugueses: conquistam sua população e depredam a natureza, parece que estão de passagem, não há planejamento nem ação, muito menos uma elaboração do futuro. Nesse ponto, o autor enaltece a audácia espanhola, por serem construtores, racionais e urbanos (MONTEIRO, 1999; REIS, 2007).

Holanda denuncia o modo como, devido à nossa herança, transformamos o Estado e os partidos políticos em assuntos de chefes familiares. No mundo social, nas relações exteriores à família, circula o *homem cordial*: hospitaleiro ou agressivo, amigável ou hostil, generoso ou mesquinho, amigo eterno ou inimigo terrível, dependendo de detalhes da relação pessoal. Esse tipo cordial trata desconhecidos como se fossem irmãos, primos, agregados e, também, como escravos. Seu comportamento social, objetivo, é afetivamente transbordante, subjetivo, avesso ao ritual, obedece cegamente a caudilhos e ditadores. Quando intelectual, apresenta idéias dogmáticas e contraditórias e prefere as teorias que lhe repousem o espírito, como o positivismo.

No seu célebre capítulo sobre o “homem cordial”, Holanda expõe o que talvez seja sua maior preocupação nessa obra: a impossibilidade do funcionamento de modernas instituições societárias, principalmente as atividades estatais. O autor coloca que o indivíduo formado em um ambiente dominado pelo patriarcalismo dificilmente conseguirá distinguir entre os domínios do público e do privado, reproduzindo na administração pública o modelo de relações gerado na vida doméstica, a esfera dos laços de parentesco. Contrapondo Estado e família - através da oposição de Antígona e Creonte, sobre o cadáver de Polinice, conforme descrito por Sófocles - Holanda adverte para os perigos de uma educação totalmente pautada no ambiente familiar, que não prepara os cidadãos para a vida pública. No Brasil, onde sempre imperou o modelo patriarcal de família, mesmo com o desenvolvimento da urbanização, acarretou-se um “desequilíbrio social”, com:

[...] o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal. Dentre esses círculos, foi sem dúvida o da família aquele que se exprimiu com mais força e desenvoltura em nossa sociedade. E um dos efeitos decisivos da supremacia incontestável, absorvente, do núcleo familiar - a esfera, por excelência dos chamados “contatos primários”, dos laços de sangue e de coração - está em que as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós. Isso ocorre mesmo onde as instituições democráticas, fundadas em princípios neutros e abstratos, pretendem assentar a sociedade em normas antiparticularistas (HOLANDA, 2006a, p. 159-160).

Tal civilidade com fundo emotivo que constitui as relações sociais no Brasil influenciou desde a nossa linguagem, afeita aos diminutivos, até nossa religião, humana e singela, com toda uma “pessoalidade” que bem demonstra o nosso “horror à distância” e nossa “aversão ao ritualismo”, comprovada na malograda tentativa dos holandeses de colonizarem o Brasil, com suas instituições bem diferentes das oriundas de Portugal.

Sérgio Buarque de Holanda explicou que, ao adotar a expressão utilizada por Ribeiro Couto no texto “El hombre cordial, producto americano” (COUTO, 2006, p. 397 e 398), não o fez, contrariamente ao que afirmava o polêmico Cassiano Ricardo em 1948 (RICARDO, 2006, p. 365-392), entendendo que o brasileiro cordial era bondoso, mas que:

[...] pela expressão “cordialidade”, se eliminam aqui, deliberadamente, os juízos éticos e as intenções apologéticas a que parece inclinar-se o sr. Cassiano Ricardo, quando prefere falar em “bondade” ou em “homem bom”. Cumpre ainda acrescentar que essa cordialidade, estranha, por um lado, a todo formalismo e convencionalismo social, não abrange, por outro, apenas e obrigatoriamente, sentimentos positivos e de *concordia*. A inimizade bem pode ser tão *cordial* como a amizade, nisto que uma e outra nascem do *coração*, procedem, assim, da esfera do íntimo, do familiar, do privado (HOLANDA, 2006a, p. 218 e 219 - nota 06, cap. 05).

E para pensar em “nossos tempos”, a autor alerta que “essa aptidão para o social está longe de constituir um fator apreciável de ordem coletiva. Por isso mesmo que relutamos em aceitar um princípio superindividual de organização” (HOLANDA, 2006a, p. 169). Tal fato também se demonstra pelo nosso apego às idéias, a nossa *intelligentsia* (bacharelesca, amante dos livros e do vocabulário lapidado), mais do que à nossa realidade, que nos aparece como “um secreto horror”. Com isso:

De todas as formas de evasão da realidade, a crença mágica no poder das idéias pareceu-nos a mais dignificante em nossa difícil adolescência política e social. Trouxemos de terras estranhas um sistema complexo e acabado de preceitos, sem saber até que ponto se ajustam às condições da vida brasileira e sem cogitar das mudanças que tais condições lhe imporiam. Na verdade, a ideologia impessoal do liberalismo democrático jamais se naturalizou entre nós. Só assimilamos efetivamente esses princípios até onde coincidiram com a negação pura e simples de uma autoridade incômoda, confirmando nosso instintivo horror às hierarquias e permitindo tratar com familiaridade os governantes. A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido (HOLANDA, 2006a, p. 175 e 176).

Dessa forma, o povo sempre esteve fora da política, bestializado com as mudanças oriundas tanto da nossa independência como de nossa república. Adequando-nos, como dito anteriormente, às teorias com prestígios estrangeiros, dispensamos exercícios mentais laboriosos, que requerem tempo, por raciocínios preguiçosos, que tudo resolvem num “gesto, como as varas mágicas”. Para citar um exemplo, temos a fantasia da “miragem da alfabetização do povo”, que traria o progresso de antemão, simultaneamente à educação de massa, que de forma simples e rápida seria responsável pela criação da “cidadania”.

Holanda também propõe a abolição como o grande marco da história do Brasil, um “divisor entre épocas” que frisou o declínio dos centros de produção agrária como fator da hipertrofia urbana, abrindo a possibilidade de novas formas sociais e políticas manifestarem-se, evitando o despotismo, que “conduz mal com a doçura do nosso gênio” (HOLANDA, 2006a, p. 194). Aqui:

As palavras mágicas Liberdade, Igualdade e Fraternidade sofreram a interpretação que pareceu ajustar-se melhor aos nossos velhos padrões patriarcais e coloniais, a as mudanças que inspiraram foram antes de aparato do que de substância. Ainda assim, enganados por essas exterioridades, não hesitamos, muitas vezes, em tentar levar às suas conseqüências radicais alguns daqueles princípios. Não é, pois, de estranhar, se o ponto extremo de impersonalismo democrático fosse encontrar seu terreno de eleição em um país sul-americano (HOLANDA, 2006a, p. 197 e 198).

Analisando o caudilhismo latino-americano, o integralismo que despontava na década de 1930 e a urgência da democracia no Brasil, Holanda ressalta:

Essa vitória nunca se consumará enquanto não se liquidem, por sua vez, os fundamentos personalistas e, por menos que o pareçam, aristocráticos, onde

ainda assenta nossa vida social. Se o processo revolucionário a que vamos assistindo, e cujas etapas mais importantes foram sugeridas [ao longo do livro], tem um significado claro, será este o da dissolução lenta, posto que irrevogável, das sobrevivências arcaicas, que o nosso estatuto de país independente até hoje não conseguiu extirpar. Em palavras mais precisas, somente através de um processo semelhante teremos finalmente revogada a velha ordem colonial e patriarcal, com todas as conseqüências morais, sociais e políticas que ela acarretou e continua a acarretar (HOLANDA, 2006a, p. 198 e 199).

Em seu conhecido, e talvez exagerado otimismo com relação ao processo de urbanização, rumo a uma sociedade mais racional e democrática, nossa cordialidade poderia, segundo Sérgio Buarque, adaptar-se aos valores democráticos, principalmente por três motivos:

- 1) a repulsa dos povos americanos, descendentes dos colonizadores e de população indígena, por toda hierarquia racional, por qualquer composição da sociedade que se torne obstáculo grave à autonomia do indivíduo;
- 2) a impossibilidade de uma resistência eficaz a certas influências novas (por exemplo, do primado da vida urbana, do cosmopolitismo), que, pelo menos até recentemente, foram aliadas naturais das idéias democrático-liberais;
- 3) a relativa inconsistência dos preconceitos de raça e de cor (HOLANDA, 2006a, p. 204).

Além disso, os brasileiros tenderiam à bondade natural, analogamente à expressa na filosofia de Rousseau, em contraposição ao conceito hobbesiano de luta de todos contra todos.

Em texto escrito em 1948 – doze anos após a publicação de *Raízes do Brasil* – em resposta a Cassiano Ricardo sobre a polêmica em torno do homem cordial, Holanda afirma que “a própria cordialidade não me parece virtude definitiva e cabal que tenha de prevalecer independentemente das circunstâncias mutáveis da nossa existência” (HOLANDA, 2006b, p. 395-396), pois:

[...] com a progressiva urbanização, que não consiste apenas no desenvolvimento das metrópoles, mas ainda e sobretudo na incorporação de áreas cada vez mais extensas à esfera da influência metropolitana, o homem cordial se acha fadado provavelmente a desaparecer, onde ainda não desapareceu de todo. E às vezes receio sinceramente que já tenha gasto muita cera com esse pobre defunto (HOLANDA, 2006b, p. 396).

O autor talvez tenha se precipitado em seu último diagnóstico, afinal a grande pergunta de Holanda, segundo Faoro, seja: **por que obedecer?** - pensando no “nosso liberalismo, falso e mentiroso que prescinde dos cidadãos, ainda persiste no curso de nossa enfermidade histórica, onde a soberania popular, que só se constitui com cidadania, ainda não conseguiu superar” (FAORO, 1998, p. 70).

Infelizmente, constatamos que, embora com avanços notáveis, a utopia política de Holanda ainda não se realizou e nossa democracia ainda carrega a marca desse passado: colonizador, escravocrata e de favores privados em âmbito público. Tal fato justifica nossa retomada da condição cultural de nossa sociabilidade, que ainda permanece regada pela “ética do favor”, avessa à impessoalidade da *res publica*, mesmo em um ambiente urbano e cosmopolita.

Interessa-me, neste ponto, como Sérgio Buarque reinterpreta o passado, nossas memórias sociais, e pensa no futuro sem esquecer nossa singularidade. Reproduzindo o dilema da “doença de Nabuco”, qual seja, o de nos sentirmos expatriados em nossa própria terra, aprendemos em *Raízes* que os brasileiros vivem aqui, mas não se localizam bem, pois quando pensam, reproduzem abstrações, repetem idéias adequadas a outro lugar e não as usam para se conhecer. Holanda parece falar-nos do homem médio urbano, do homem livre da dominação do senhor rural. Enfatizando a mudança e não a continuidade, o autor entende a história como não permanente; sendo constituída a cada presente, em relação de recepção e recusa do passado e de abertura e fechamento ao futuro.⁴

Também compreendendo o favor como um aspecto importante de nossas formas de convivência social⁵, o crítico literário, Roberto Schwarz – estudioso da obra do “mestre na periferia do capitalismo”, Machado de Assis – identifica que a colonização no Brasil produziu três classes: o latifundiário, o escravo, e o homem livre. Para o autor o último, que tem o agregado como sua caricatura, o interessa deveras, pois nem o proprietário, nem o operário, são dependentes do favor direto ou indireto de um grande. A relação do homem livre com o proprietário é o mecanismo da vida ideológica. Devido a isso, mesmo as profissões liberais dependiam dele e o *favor constitui-se em nossa mediação universal*. Mais simpático do que o nexos escravista, é compreensível, para Schwarz, que os escritores (romancistas e estudiosos) tenham baseado nele (o favor) a sua interpretação do país.

Formando-se, a um só tempo, num país agrário e livre do jugo metropolitano, que dependia do trabalho escravo e do mercado externo, era inevitável, no Brasil, o raciocínio econômico burguês. Éramos recém independentes (em nome das idéias liberais) e este conjunto ideológico iria chocar-se contra a escravidão e seus defensores, convivendo com eles. A escravatura, impunha limites à racionalidade produtiva, não se poderia demitir um escravo e o trabalho era espichado, para disciplinar seu tempo, o oposto do que era moderno fazer. Segundo o autor, o estudo racional da produção era sem propósito no Brasil, porém, os escravistas também buscavam o lucro: o nó para a vida intelectual estava armado. Em matéria de racionalidade, os papéis se embaralhavam e trocavam normalmente: a ciência era fantasia e moral, o obscurantismo era realismo e responsabilidade, a técnica não era prática, o altruísmo implantava

⁴ Idéia contida na análise de José Carlos Reis. op.cit.

⁵ Para o aprofundamento da questão do favor e sua intrincada rede de relações, também recomendo a leitura de FRANCO, Maria Sylvania de Carvalho. *Homens Livres na Ordem Escravocrata*, 1997, livro que muito influenciou as análises de Roberto Schwarz, segundo o próprio autor.

mais-valia. Como não havia interesse organizado da escravaria, ainda segundo Schwarz, o confronto entre humanidade e inumanidade era empregado na forma de como empregar o capital. Assim sendo, escravidão e ideologia liberal não combinavam, mas coerência e generalidade não pesavam muito. Por sua mera presença, a escravidão indicava a impropriedade das idéias liberais, mas, a escravidão não era o nexu efetivo da vida ideológica.

Roberto Schwarz recorda-nos de que Joaquim Nabuco já denunciava o fato “impolítico e abominável” da escravidão, que humilhava os brasileiros⁶ e mostra a disparidade entre a sociedade escravista e o liberalismo europeu. Sua tese é a de que o escravismo desmente as idéias liberais, enquanto o favor as absorve e desloca, num jogo fluido que não pode ser racionalizado. O favor pratica a dependência da pessoa, a exceção à regra. Não estávamos para a Europa como o feudalismo, éramos fruto do capitalismo comercial, adotávamos sofregamente os valores da burguesia européia, que foram elaborados contra o arbítrio da escravidão, enquanto, na prática, o favor reafirmava sem descanso os sentimentos e as noções que implica. Para o autor, com a burocracia e justiça ocorria o mesmo: embora regidas pelo clientelismo, proclamavam as formas e as teorias do estado burguês moderno. Tal antagonismo produziu uma coexistência estabilizada: adotadas as idéias e razões européias, elas podiam servir e muitas vezes serviram de justificação, nominalmente “objetiva”, para o momento de arbítrio que é da natureza do favor. Essa recomposição é capital. De ideologia o liberalismo passa a penhor intencional duma variedade de prestígios com que nada tem a ver; tal arbítrio se justifica racionalmente e o favorecido engrandece a si e ao seu benfeitor, que não vê, nessa era de hegemonia das razões, motivo para desmenti-lo. Essa compensação simbólica era desafinada em relação ao Liberalismo, que era secundário, e, ao mesmo tempo, justa em relação ao favor, que era principal, tudo justificado pelas idéias vigentes do tempo: as européias. Neste contexto, as ideologias não são falsas, mas derivam do óbvio, a superioridade da Europa e ligam-se ao momento expressivo, de auto-estima e fantasia, que existe no favor. Com método atribui-se independência à dependência, utilidade ao capricho, universalidade às exceções, mérito ao parentesco, igualdade ao privilégio etc. Vale notar que da tensão com o liberalismo há a tensão com a democracia; um não implica no outro⁷.

Essa combinação entre latifúndio escravista e trabalho livre, segundo Schwarz, foi decisiva para nosso clima ideológico. Nela as idéias da burguesia tomam função de ornato e fidalguia. A novidade está na dissonância propriamente incrível que ocasionam o saber e a cultura de tipo “moderno” quando postos neste contexto. A vida ideológica degradava e condecorava os seus participantes,

⁶ Vale aqui ressaltar que a obra *O Abolicionismo*, de Joaquim Nabuco, foi a primeira tentativa de análise brasileira a partir da escravidão, que teria criado uma cultura que dominou toda a sociedade brasileira, com seu autoritarismo e arbitragem, já que “um governo livre, edificado sobre a escravidão, seria virgem na história” (NABUCO, 2000, p. 121).

⁷ Nesse ponto, a análise difere-se da que vimos em Sérgio Buarque, tendo este como principal preocupação a possibilidade de uma vida democrática em um país com nossa herança.

entre os quais muitas vezes haveria clareza disso. Prestação e contraprestação (reconhecimento recíproco) – nenhuma parte denuncia a outra, ainda que possa, o que gera uma cumplicidade entre elas: no contexto brasileiro, o favor assegurava às duas partes, em especial à mais fraca, de que nenhuma delas é escrava.

Com isso:

Mesmo o mais miserável dos favorecidos via reconhecida, no favor, a sua livre pessoa, o que transforma prestação e contraprestação, por modestas que fossem, numa cerimônia de superioridade social, valiosa em si mesma. Lastrado pelo infinito de dureza e degradação que esconjurava – ou seja a escravidão, de que as duas partes beneficiam e timbram em se diferenciar – este reconhecimento é de uma convivência sem fundo, multiplicada, ainda, pela adoção do vocabulário burguês da igualdade, do mérito, do trabalho, da razão (SCHWARZ, 2000, p. 20).

Portanto, na ótica de Schwarz, nosso “discurso impróprio era oco também quando usado propriamente” (SCHWARZ, 2000, p. 21), o que se repete no século XX, quando juramos, crentes de nossa modernidade, segundo as ideologias da cena mundial. O autor insiste no viés que o escravismo e o favor introduziram nas idéias do tempo, descrevendo-as como enviesadas, fora do centro em relação à exigência que propunham, e, por essa mesma qualidade, reconhecidamente nossa, o que assinala a graça e o drama de um arremedo substituído por outro, uma vez que demonstra quanto era alheia a linguagem na qual se expressava, inevitavelmente, o nosso desejo de autenticidade, havendo, conforme já proposto por Holanda, um desacordo entre a representação do Brasil e o que, pensando bem, sabemos ser o seu contexto.

Consolidada por seu papel no mercado internacional, e mais tarde na política interna, a combinação de latifúndio e trabalho compulsório atravessou impávida a Colônia, Reinados e Regências, Abolição, a Primeira República, e hoje mesmo é matéria de controvérsia. O ritmo de nossa vida ideológica, no entanto, foi outro, também ele determinado pela dependência que vai transformar em defeito essa conformação entre escravidão e liberdade; quando insiste na impossível autonomia cultural, e, profundamente, quando reflete sobre o problema. A eternidade das relações sociais quanto à lepidéz ideológica das elites eram a parte que nos toca da gravitação do sistema capitalista. Um latifúndio pouco modificado viu passarem diversas tendências européias, como as maneiras barroca, neoclássica romântica, naturalista, modernista e outras. Seria de supor que aqui perdessem a justeza, o que de fato se deu, no entanto, vimos que é inevitável este desajuste, ao qual estávamos condenados, conforme o autor, pela máquina do colonialismo.

Devido a isso, apresentamos uma espécie de “torcicolo cultural”, pois as “idéias liberais não se podiam praticar, sendo, ao mesmo tempo indescartáveis” (SCHWARZ, 2000, p. 26). Devemos acompanhar o movimento, do qual a falsidade, é parte verdadeira, no qual gravitavam segundo regras singulares. Assim, alertamos o autor que “conhecer o Brasil era saber destes deslocamentos, vividos e praticados por todos como uma espécie de fatalidade, para os quais, entretanto,

não havia nome, pois a utilização imprópria dos nomes era a sua natureza” (SCHWARZ, 2000, p. 26).

DUAS OBRAS LITERÁRIAS

Roberto Schwarz buscou, na gravitação das idéias, um movimento que desse singularidade ao Brasil. Partiu de uma sensação comum: de que aqui as idéias estavam fora do centro, em relação ao seu uso europeu. Para analisar uma originalidade nacional, sensível no dia-a-dia, somos levados a refletir sobre o processo de colonização em seu conjunto, que é internacional. Definimos um campo vasto e heterogêneo, mas estruturado, que é resultado histórico, e pode ser de origem artística.

Em sua obra *Duas Meninas*, Schwarz insiste nessa tese, marcando a distância entre as idéias e a realidade histórica. Percebemos que seu método – segundo o qual a noção de forma literária é tida como a reunião abstrata de componentes pertencentes à mesma ordem das proto-condições da história, um recurso – salienta traços comuns dos vários extratos da realidade, sem que ocorra uma mera repetição (FERNANDES, 1998). Neste movimento metodológico, consiste o “princípio de reversibilidade” que permite compreender *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, célebre criação literária e, também, *Minha vida de Menina* (1998), suposto diário “sem intenção de arte” de uma jovem de Diamantina (MG) do final do século XIX, Helena Morley – em função um do outro–, e a relação de ambos com a realidade histórico-social, a partir da qual foram elaborados. O interesse do crítico é direcionado para a relação entre literatura e sociedade, deixando-se fixar na mediação (a forma). O salto que seu livro representa reside neste “princípio de reversibilidade”, que estuda a realidade a partir da forma literária e vice-versa.

Não farei uma análise do livro em questão, mas interessa-me, para a presente pesquisa, os elementos apontados por Schwarz, que singularizam o Brasil, com sua forma “pitoresca” de associação que, ao tornar relações de favor corriqueiras na ordem patriarcal, profundamente marcada pelo antagonismo de classe e pela falta de integração do negro à sociedade, transforma o “agregado” em um privilegiado.

O diário de Helena Morley (1998), escrito entre 1893 e 1895, entre os treze e quinze anos da autora, e publicado em 1942, oferece-nos um panorama do Brasil pós-abolição, que através da reciprocidade social dá conta da feição inesperadamente maleável de um ornamento de classes rígido, com uma “brecha” entre o avanço e retrocesso, sem deixar que se forme um antagonismo entre civilização e barbárie, permitindo, assim, uma vitória sobre a compartimentação social.

Com arguta inteligência, Helena vai, ao longo de seu diário, introduzindo-nos em seu universo de relações, que embora localizado, mostra-nos um Brasil onde o obséquio, a razão individual e o familismo paternalistas coexistem. Ao

relatar (e racionalizar) sua vida, Helena revela-nos um substrato autoritário da aliança tão brasileira entre “civilizados” e “agregados”, com a qual as aspirações à liberdade têm que se ver.

Segundo o crítico, “encantado” com a menina, o brilho de seu diário é justamente o de mostrar a dialética entre uma vida que deve ser aproveitada (com brincadeiras, riso frouxo e malandragens) *versus* uma nova civilização utilitária e burguesa (com trabalho árduo). Morley, com sua personalidade rebelde, fraterna e individualista, passa, ao longo do livro, de observadora dos fatos à espertíssima, pois tentará sempre se destacar ou levar vantagem. Em todo seu texto, Schwarz demonstra a “simplicidade complexa” da menina, que ignora palavras empoladas e tem birra por tudo o que representa ostentação social, o que, de certa forma, torna-se compatível com nossa “modernização conservadora”. Nesse sentido, o crítico literário compara Morley com Capitu (personagem de *Dom Casmurro*), pois compondo anedotas de nossa vida pitoresca, situada no século XIX entre o predomínio do patriarcado e a urbanidade, ambas representam a vitória das luzes, ou mesmo a derrota das forças que já não têm mais razão de ser, em especial as do atraso da ex-colônia.

Segundo Schwarz (1997), ambas as meninas, Capitu e Helena Morley, representam a “constelação social” própria ao Brasil de seu tempo. Capitu acaba “derrotada”, por um marido ciumento que, na lógica do proprietário mimado que agrega a menina pobre, descarta a saída “justa e democrática”, revelando a estrutura que compatibiliza as aparências modernizantes e o substrato patriarcal, arcaico e moderno; enquanto Helena surpreende, mostrando os impasses das relações brasileiras com uma visão otimista da cooptação e do acaso (que também está presente na primeira parte de *Dom Casmurro*).

Helena, sendo filha de pai protestante (Alexandre), lavrador inglês decadente e de uma mãe (Carolina), católica e dedicada ao marido, tem sua família situando-se entre duas ordens: senhores em relação aos vizinhos pobres (como Siá Ritinha ou o negro Emídio) e agregados em relação aos familiares ricos (a avó e o tio Conrado). A família de Morley, com sua pieguice constante e rigor em relação ao trabalho, mostra como a ordem patriarcal vai perdendo suas feições autoritárias e ganhando “tom de curiosidade”, em um “microclima alheio ao obscurantismo”. Em virtude de tal característica, Schwarz (2007, p. 111) expõe que a tese do seu ensaio é da:

Energia histórica da naturalidade de Helena não serve para sugerir território de beleza indiferente às classes e acima da História. O contraste com o verbalismo deixa pensativo, coloca em evidência os descaminhos eventuais da atualização em nações da periferia, ou ainda, apontam o caráter desastroso da modernização brasileira, que volta e meia transforma no contrário as nossas necessárias e inevitáveis aspirações de progresso, também na área da arte.

Havendo, no diário de Morley, “oposições integradoras”, em contraste ao “primarismo da dissociação”, Roberto Schwarz afirma que o interessam os modos de encarar o campo dos dominados, qual seja, o **outro** por excelência, com

encadeamento enxuto dos fatos e “reversibilidade” entre categorias. A superioridade da prosa de Helena reside nesse fato: economizando no localismo, evitando isolar a particularidade, expõe um “desconjuntamento social” que não é exclusivo dos subalternos (pobres e negros). A superstição, só para dar um exemplo, perpassa as classes sociais, não sendo privilégio das classes desprovidas de capital.

Na descrição de vários episódios de sua vida: o apego à avó, a fuga dos estudos, a relação com os negros, a visão de sua vizinha, a relação com a família, o riso que não escolhe ocasião ou classe para se manifestar, etc; Schwarz observa que a excelência dessa obra “confirma o programa machadiano, que à matéria nacional explícita e emblemática preferia o ‘sentimento íntimo’ do país e do tempo, o famoso brasileirismo interior” (SCHWARZ, 2007, p. 128). Com isso, o crítico literário afirma que a escrita da menina não criou “bolor”, como ocorreu com alguns pensadores do século retrasado: Euclides, Pompéia, Bilac e Aluizio, podendo ser considerado um dos melhores livros do século XIX (depois de Machado) justamente por mostrar uma particularidade social – um Brasil pós-abolição que ensaia o assalariamento – sem ser trivial ou mesmo ideológico⁸, o que acaba por colocar “nossa menina” ao lado dos mestres realistas, já apresentando traços paramodernos⁹.

Assim, para o crítico, *Minha Vida de Menina* representa uma “substantiva linha da Literatura Brasileira”, que não exclui aspectos evidentes da realidade, parecendo, pelo menos por um momento, que ocorrerá uma reacomodação interna, abrindo uma brecha para um progresso de outra sorte, com a involução relativa da economia regional barrando o progresso burguês, pelo menos até a “incongruência social costumeira” (SCHWARZ, 2007, p. 144) reclamar seus direitos.

REPERCUSSÕES CONTEMPORÂNEAS NA EDUCAÇÃO

A busca de uma identidade nacional, com todos os seus enigmas e complexidades, sempre esteve presente, de alguma forma, nas preocupações de nossos pensadores sociais, como uma “penosa construção de nós mesmos”, para usar a expressão de Paulo Emilio Gomes. Ao longo do presente artigo, procurei demonstrar como o *favor*, entendido como revelador de uma forma de sociabilidade, aparece constantemente em nossas relações, podendo ser considerado um elemento de permanência em nossa cultura. Tendo ciência de que essa é uma, dentre tantas, perspectivas de explicação sobre como o poder “circula” pelas redes da sociabilidade brasileira, nossos intérpretes – analisando

⁸ Roberto Schwarz afirma tomar muito emprestado de Antonio Candido, que na *Dialética da Malandragem*, já havia apresentado, com seu estudo sobre o romance *Memórias de um sargento de Milícias*, uma visão real e simpática do país - pelo desaparecimento das classes dominante e produtora - e personagens que transitam entre a ordem e a desordem, num vai-e-vem sem culpa.

⁹ Segundo Schwarz (2007), a prosa moderna erudito-informal tentava formar uma “família nacional”, ou seja, desenvenenar as separações do Brasil antigo e as alienações da moderna civilização burguesa, as quais tentava evitar, com o rearranjo da linguagem e o uso coloquial dos pronomes, dentre outras coisas.

uma identidade que aparece sempre como “falta” - indicam-nos caminhos, para problematizarmos sobre, afinal, “quem somos nós?”; “o que temos?” ou “O que podemos ser?” Ao considerar que a própria busca já é em si uma de nossas identidades, podemos sobrepor várias pistas, sejam elas a dos discursos filosóficos, científicos, literários ou mesmo históricos, uma vez que nenhum deles isoladamente dá conta da complexidade das nossas relações sociais; discursos polimorfos para uma realidade polimorfa.

Ao que tudo indica, nossa “cordialidade”, afetuosa e agressiva, e nosso histórico de obséquios e favores, elucidam como a revolta sempre foi evitada ao longo de nossa história cristalizada de dominação. Mantendo os negócios de Estado como assuntos de família, nossa democracia parece acontecer sem um “povo” politicamente constituído, e o espaço público aparece como sendo ou da família ou de “ninguém”. Em ambos os casos o compromisso coletivo com a vida pública parece ser anulado. Assim, tal autoridade, tutelar e íntima, relega condição de supérflua nossa vida pública, a política e os direitos.

Elucidar tal contexto social é condição necessária para pensarmos a educação no Brasil. A pedagogia brasileira parece sempre partir do início, como se não tivéssemos passado, copiando tendências e modismos, negando qualquer tradição histórica e cultural, num eterno (re)começo sem direção definida. Como fruto da modernidade, e da crença na melhoria da conduta humana através da instrução, a escola tem como grande desafio a formação da cidadania. No contexto brasileiro, tal desafio torna-se ainda mais difícil, uma vez que se trata de uma sociedade que não valoriza a política. Além disso, todo um universo de cordialidades e preconceitos estão muito arraigados em nossa cultura, o que demanda que nossa educação precisa dar conta de mais um importante aspecto: a possibilidade do *educar na diferença*, a convivência com o *outro* que está ali, não simplesmente para ser tolerado, mas para transitar, fazendo-nos repensar a nós mesmos (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001).

Importante notar a emergência da questão da diversidade como problema educacional, o que só ocorreu após a Constituição de 1988. A demanda por uma educação que lide com a pluralidade cultural é prioritária, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), em que valores de respeito às diferenças são colocados como essenciais às diretrizes educacionais. Desse documento até as últimas publicações federais sobre o tema percebem-se algumas modificações. Os valores de uma sociedade mais justa apresentam-se como primordiais, o que ainda demonstra que a escola está atrelada ao projeto moderno. O que parece ter mudado é mesmo o conceito de justiça, tal como vinculado aos discursos que permeiam a prática pedagógica atual. Não mais priorizando a igualdade entre todos ou a distribuição mais igualitária de bens, como algo a ser perseguido, a grande questão que agora vem dominando os discursos¹⁰ educacionais parece ser a do convívio harmônico entre as *diferenças*.

¹⁰ Estes são aqui definidos como produções vinculadas a relações de poder que dominam sua aleatoriedade e esquivam seu caráter material, reconhecendo seus grandes planos e denominando a apropriação social dos discursos (FOUCAULT, 2008).

Exercendo papel fundamental no processo de reconhecimento das complexidades culturais, através dos recortes sobre como os homens fizeram sua História e construíram seus conhecimentos, a escola pode tanto defender como questionar as formas hegemônicas com respeito às diversidades culturais, ensinando ou suprimindo regras do convívio democrático com as diferenças. Devido a isso, cumpre notar como grande avanço democrático o Estado reconhecer que a discriminação existe, é negativa e, portanto, precisa ser resolvida, o que aparece como demanda nos documentos federais sobre educação (BRASIL, 1996, 1998, 2007).

Contudo ressalta-se a importância de indagarmos o que parece ser um deslocamento dos discursos sobre a diferença/diversidade. Sem tirar o mérito e a importância da questão das diferenças na escola, e a urgência de tratamento que as mesmas requerem, precisamos nos atentar ao que foi intitulado por Pierucci (1999) como “ciladas da diferença”, ou seja, como se dá o deslocamento ideológico das demandas políticas dos novos movimentos sociais – principalmente os “movimentos” feminista, negro, indígena - que antes enalteciam a igualdade e hoje buscam a diferença. Parece-me necessário uma séria abordagem de como isso se dá também no campo educacional, é nisso que consiste minha atual investigação como pesquisadora. Melhor especificando: ao estudar as diretrizes sobre a temática da diversidade cultural e educação no Brasil, nota-se a necessidade de reformas indispensáveis em livros didáticos nitidamente preconceituosos e excludentes, que – só para citar alguns exemplos – mostram os índios como homogêneos e dóceis, negros como a-históricos, de hábitos apontados como pejorativos, ou ainda mulheres submissas e dependentes aos seus maridos. Tal urgência de mudança parece hoje ser um fato. O que não parece tão evidente é como a atual onda de afirmação das diferenças não é óbvia e provoca uma “virada ideológica” (PIERUCCI, 1999), uma vez que, desde a Revolução Francesa, o tema da afirmação das diferenças sempre foi caro aos conservadores de “direita”, que sempre afirmaram *sua* identidade, e a igualdade prevalecia como a bandeira ideológica da “esquerda”. Faz-se então necessário investigar como tal deslocamento ocorre no ideário da educação brasileira, averiguando como a *luta por reconhecimento* vem assumindo o status preponderante nos documentos sobre educação.

Achar que tal assunto pode ser concluído com facilidade pareceria, na melhor das hipóteses, pretensão ou descaso. Devido à importância do tema, diretamente ligado ao que somos e no que podemos vir a ser, proponho terminar com algumas reflexões, que foram as bases do presente artigo e que me parecem fundamentais para criticarmos, com vistas à reinvenção, uma democracia “cordial”, “deslocada”, e suas conseqüentes repercussões educacionais, acerca do convívio com as diferenças. São elas: Como podemos viabilizar, no Brasil, uma escola baseada em valores liberais e democráticos, que pretende formar cidadãos, quando imersa em uma sociedade regida, ainda hoje, pelos “afetos e violências” cordiais revelados em nossa socialização conduzida pelo favor? Como lidar com a pluralidade cultural – talvez um dos assuntos de maior relevância no mundo contemporâneo – quando insistimos em negar nosso passado, fazendo dos novos discursos sobre a emergência e o combate da tão arraigada discriminação (de vários tipos) novamente *idéias fora de lugar*? Encarar tal herança

e mapear os possíveis riscos de um discurso que não leve em consideração tal especificidade, parece não só necessário, mas urgente, para apostarmos tanto em novas práticas democráticas como pedagógicas, afim de que, a tão necessária (re)construção de nós mesmos, seja não só possível, mas apresente *novos percursos* em nosso vir-a-ser.

KOWALEWSKI, Daniele Pechuti. Favor, cordiality & rights: educational repercussions. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n.12, p. 21-38, Jan.-Jun. 2010.

ABSTRACT: This article aims to query about the permanence of favor in Brazilian socialization and democracy. As we consider this issue, the following question arises: “our” difficulty in keeping public and private spheres apart throughout the development of National State; or our strangeness upon the idea of rights (universality, equality, responsibilities and reciprocity). My purpose is to highlight this difficulty in our sociability and, therefore, in our school. Thus, the following analyses will be used: Sergio Buarque de Holanda on the *cordial man* and Roberto Schwarz on *favor* in our History, in the character Capitu and in Helena Morley’s diary. The essay ends with some reflections with regard to the problems contemporaries of the Brazilian education, on to the subject of the cultural plurality, in what we are and what let us can come to be.

KEYWORDS: Cordiality. Favor. Cultural plurality. School. Democracy in Brazil.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Otilia Beatriz e ARANTES, Paulo. **Sentido da Formação:** três estudos sobre Antonio Candido, Gilda de Mello e Souza e Lúcio Costa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: Kits: **Relações étnico-raciais e de gênero; Protagonismo Juvenil, Inclusão e Exclusão Escolar.** módulo 1: **Ética** – módulo 2: **Convivência Democrática** – módulo3: **Direitos Humanos** – Módulo 4: **Inclusão** / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo ...(et al), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 3 kits com 4 v.

COUTO, Rui Ribeiro. “El hombre cordial, producto americano” in HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** (Org. Ricardo B. de Araújo, Lilia M. Schwarcz). Ed.rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 397-398.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder:** formação do patronato político brasileiro. Volumes 1/2. 10 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira. São Paulo: Publifolha, 2000.

_____. Sérgio Buarque de Holanda: analista das instituições brasileiras. In: CANDIDO, Antonio. (org). **Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

- FERNANDES, Rogério Cordeiro. **A dialética envenenada de Roberto Schwarz**. Estudos Sociedade e Agricultura, 11, outubro 1998: 207-210. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/rogeri11.htm>. Acesso em 07 abr. 2007.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. 16 ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens Livres na Ordem Escravocrata**. 4ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. (Org. Ricardo B. de Araújo, Lilia M. Schwarcz). Ed.rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2006a, p. 03-232.
- _____. Carta a Cassiano Ricardo. São Paulo, Setembro de 1948. in HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. (Org. Ricardo B. de Araújo, Lilia M. Schwarcz). Ed.rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2006b, p. 393-396.
- LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MONTEIRO, Pedro Meira. **A queda do aventureiro: aventura, cordialidade e os novos tempos em Raízes do Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- MORLEY, Helena. **Minha Vida de Menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. São Paulo: Publifolha, 2000.
- PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 1999.
- REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil I: De Varnhagen a FHC**. 9 ed. ampliada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- RICARDO, Cassiano. “Variações sobre o ‘homem cordial’”. São Paulo, julho de 1948. in HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. (Org. Ricardo B. de Araújo, Lilia M. Schwarcz). Ed.rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2006c, p. 365-392.
- SALLUM Jr. Brasílio. “Sérgio Buarque de Holanda: Raízes do Brasil” in MOTA, Lourenço Dantas (org). **Introdução ao Brasil: um banquete no trópico**. 2 ed. São Paulo: SENAC, 1999.
- SCHWARZ, Roberto. **Duas Meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- _____. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. 5 ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.
- SENNETT, Richard. **O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KOWALEWSKI, D.P.

Fernando de Azevedo e o esboço de uma
teoria pedagógica para as condições
da educação brasileira

*Fernando de Azevedo and an outline of a pedagogical
theory developed for the conditions of Brazilian education*

Catharina Edna Rodriguez ALVES¹

RESUMO: Este artigo tem o intuito de analisar as configurações dos saberes filosófico e sociológico em torno das quais se constitui a teoria pedagógica de Fernando de Azevedo e as fontes teóricas apropriadas para fundamentá-la. Para que ocorra uma articulação de ambos os itens, Fernando de Azevedo, em seu discurso político-educacional e pedagógico, postula critérios e medidas racionais, derivados de uma filosofia racional, que procura compreender a totalidade do fenômeno educativo e conferir um sentido supostamente universal à educação brasileira. Isso não significa desconsiderar as particularidades e os problemas de nossa cultura e de nossa educação, mas justamente diagnosticá-los precisa e objetivamente, por meio das ciências, explicando-os, no presente, para que política e pedagogicamente se assumam uma perspectiva futura, um projeto com argumentos teóricos convincentes, apropriados das fontes teóricas, os quais confirmam um sentido a essa realidade singular e superem os entraves que nela se colocam, para o seu desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Progresso educacional. Sociedade. Cultura.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, procuro focalizar a posição de Fernando de Azevedo em relação aos intelectuais de sua geração, os laços que seu pensamento estabelece com a educação, como ele se depara com o problema do humanismo e começa a elaborá-lo no início de sua trajetória intelectual, entre 1920 e 1932, assim como reconstituo as referências filosóficas e sociológicas apropriadas por Fernando de Azevedo para elaborar sua teoria pedagógica.

Para tanto, inicio pela compreensão de Fernando de Azevedo como o sujeito dessa enunciação discursiva, situando a sua posição entre os intelectuais da sua geração, a fim de singularizar a produção de seu discurso político-educacional e pedagógico, entre os educadores profissionais de sua época e, sobretudo, as fontes teóricas a partir das quais busca legitimidade.

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp- Marília, São Paulo, Brasil

Como esse discurso começa a ser construído desde os seus primeiros artigos e livros, publicados na segunda metade dos anos 1910, e a apropriação dessas fontes teóricas sofre algumas alterações, historicamente, à medida que ele confere um lugar à filosofia e à sociologia, em seu pensamento – elaborando uma arquitetura de saberes em torno da qual busca legitimá-lo –, procura-se, em seguida, elucidar o seu processo de constituição, a começar por saber como Fernando de Azevedo se defronta, originalmente, com o problema da formação humanista e com a sua própria formação, passando pela reconstituição do discurso filosófico e científico sobre a educação, que procura compreendê-lo até chegar à concepção de humanismo a qual elabora e que explicita, ao longo de sua obra.

O ESBOÇO DE UMA TEORIA PEDAGÓGICA PARA AS CONDIÇÕES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Fernando de Azevedo, homem extremamente culto (nunca escondeu sua paixão pelo conhecimento, adorava frequentar bibliotecas, onde mantinha contato com intelectuais e profissionais de diversas áreas), ao longo de sua vida, sofreu influências de diversos intelectuais e pesquisadores, tais como Dewey, Durkheim e Ortega y Gasset; em suas obras, consegue articular comentários de vários outros estudiosos, como Stuart Mill, Pareto, Marx, entre tantos, emprestando ao seu discurso certo ecletismo, que, a princípio, parece incoerente.

Contudo, tal forma de apropriação dessas referências se justifica e confere certa coerência ao seu discurso político e pedagógico, caso se leve em conta a sua preocupação com o problema da educação, à época em que ocorreu a sua pretensão em pensar sobre a reforma da cultura e do ensino, como meios de formar um novo homem e de concorrer para a consolidação da democracia, em nosso país. Fernando de Azevedo poderia ser compreendido, assim, como um intelectual que pensou sobre esse problema e que tentou elaborá-lo, teoricamente, enunciando um discurso sobre o qual legitimou a sua ação política, nesse campo, nas esferas públicas ligadas à universidade, enfrentando toda a espécie de resistências à reforma do ensino que propôs.

Desse modo, procura partir de um diagnóstico supostamente preciso sobre as características particulares da cultura brasileira, analisando os seus problemas e potencialidades, em relação ao desenvolvimento social, preconizado pelas teorias sociológicas e antropológicas. Com isso, tenta harmonizar o singular com o universal e, conseqüentemente, elaborar uma filosofia para orientar as tendências à mudança, presentes na psicologia do homem brasileiro e em nossa formação cultural, em direção ao progresso da humanidade.

Todavia, a adoção dessa perspectiva não seria possível, se Fernando de Azevedo não estivesse imbuído do espírito da universidade – o qual havia auxiliado a construir e cujas bases se encontram, desde o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* –, nem do papel político que exerce em seu interior, para expandi-lo para a sociedade. É por intermédio desse espírito e papel que também se ocupa em elaborar uma teoria pedagógica, para ser difundida entre os educadores a serem formados na universidade, procurando formulá-la com base em uma

concepção de educação que considera os traços e os padrões da cultura brasileira, mas não deixa de almejar a sua modernização.

Para ele, toda e qualquer tentativa de apropriação de fontes sociológicas e/ou filosóficas, para fundamentar essa teoria pedagógica e essa concepção de educação, por assim dizer, deveria respeitar essa nossa particularidade. Isso justifica seu empenho em escrever *A Cultura Brasileira* (1963), obra que o auxiliou a ampliar a arquitetura do saber sobre a educação e vê-la de um modo mais agudo, em função das exigências de nossa cultura e sociedade, possibilitando a elaboração de uma concepção de educação afinada com elas; ajudou-o igualmente a esboçar uma teoria pedagógica que busca readequar as fontes sociológicas e filosóficas contemporâneas, apropriadas às condições sociais e históricas de nossa educação.

O livro *A Cultura Brasileira* desenvolve uma análise geral sobre as particularidades culturais de nosso país, à luz das teorias sociais e antropológicas a que teve acesso, na Universidade de São Paulo.

Com essa obra, Fernando de Azevedo não deixa também de ampliar a configuração dada ao saber sobre a educação, elucidada em *Sociologia Educacional* (1951), acrescentando à filosofia e à sociologia, responsáveis pela definição dos fins transcendentais e empíricos da educação, um outro saber decorrente das ciências sociais – a antropologia –, justificando que esta poderia, juntamente com aquelas, diagnosticar as características singulares de nossa cultura e de nosso homem, as suas tendências frente à civilização e ao progresso humano. Partindo da concepção de cultura de Humboldt e compreendendo as suas vicissitudes, com o progresso da civilização material, referindo-se a Durkheim e Marcel Mauss, postula que a civilização compreenderia a cultura, em função da sociedade e dos organismos políticos a determinarem e a submeterem as leis do desenvolvimento e do funcionamento social; porém, aquela estaria submetida igualmente à transmissão desta, porque dela necessita para estabelecer as bases dos valores e da consciência moral necessárias à vida social e à sua sobrevivência, ao surgimento de cada nova geração.

Tendo em vista essa interdependência, propõe-se compreender os aspectos singulares que envolvem a constituição e a transmissão da cultura brasileira, recorrendo a várias fontes teóricas que tiveram o mesmo propósito, examinando antropológica, geográfica e sociologicamente o solo microscópico desse objeto, com o intuito de produzir uma síntese sobre a sua evolução, permitindo compreender as suas tendências gerais e as suas particularidades, as quais precisariam ser superadas, com base em um ponto de vista mais amplo, como aquele esboçado anteriormente.

As diversas manifestações de cultura, de que teríamos uma noção falsa se estudadas como se microcosmos isolados dentro do conjunto social, se ligaram sem cessar, nesta obra, à evolução das grandes correntes políticas, econômicas e religiosas, que nos diversos períodos da história ocidental e nacional, orientaram todo o país numa direção única e puseram em conflito algumas de suas partes. Preferimos sempre o fato humano complexo a qualquer

fórmula rígida em que se procurasse aprisionar a realidade múltipla e viva; e, repelindo todo dogmatismo capaz de falsear a compreensão dos fatos, o nosso pensamento se orienta para uma interpretação dos movimentos culturais, estéticos e científicos, muitas vezes segura, à vista da documentação recolhida, e outras hipotéticas, mas que não deixará de ser sugestiva nas suas indicações. (AZEVEDO, 1963, p. 49-50).

Embora Azevedo afirme que se deterá sobre esse objeto e a sua variação, o espírito sintético que permeia a obra acaba conferindo uma espécie de unidade aos aspectos múltiplos de nossa cultura, ao longo de sua história, ao que parece, com o objetivo de construir certa identidade em torno das características singulares de nosso povo e da nossa educação. Em linhas gerais, a análise de Fernando de Azevedo consiste em diagnosticar as singularidades da cultura e da psicologia coletiva da população brasileira, que emperraram o processo de desenvolvimento, e as perspectivas ou as tendências de sua modificação, diante do progresso urbano e do processo produtivo industrial, demonstrando que, com essas mudanças ocorridas na vida material, a vida espiritual e a mentalidade brasileira se alterariam, na direção de certo ajustamento a elas e de certa adequação aos padrões ditos civilizados modernos. Todavia, nesse processo histórico, haveria algumas singularidades que nos diferenciariam das outras civilizações, dado o nosso caráter e a nossa nacionalidade, formados pelas vicissitudes dessa história e pelo esforço de superação presente na cultura, na Psicologia e na educação brasileira.

Conforme Azevedo (1963, p. 51), “Desse modo, de nossa constituição étnica heterogênea e múltipla, diante das mudanças sociais e políticas observadas, tenderíamos ao predomínio da raça branca; dada a miscigenação, de nossa característica rural se tenderia para uma formação social urbana, capitaneada pelas grandes cidades e pelas regiões economicamente mais desenvolvidas; de nosso colonialismo, tenderíamos a uma independência e a um regime republicano que, graças à imigração, à diversificação econômica e funcional, romperia com o regime oligárquico e promoveria uma maior democratização e modernização da sociedade”.

Do ponto de vista da Psicologia do povo brasileiro, a tolerância e a hospitalidade que a caracterizaram, até o século XX, cederam lugar a uma capacidade de adaptação, de irreverência e de criação que, não obstante o seu valor, teria resultado num certo individualismo anárquico, destituído de qualquer espírito de grupo e de cooperação, necessário a essa democratização e modernização e, por isso, concebido como uma tendência quase que natural, ainda a se moldar, entre outros, por intermédio da consolidação de nossas instituições e da educação. Aliás, a urbanização e a industrialização verificadas nos grandes centros, no início desse século, polarizando as mentalidades dos homens que viviam nas regiões centrais, litorâneas e do interior, tornar-se-iam as forças propulsoras dessa formação da unidade nacional e de uma tendência a construir uma mentalidade unificada, considerando as facilidades dos meios de comunicação e, conseqüentemente, da universalização da cultura.

Esses seriam os motivos externos que desenvolveriam as disposições internas, psicológicas, do homem brasileiro, alimentando a sua vivacidade e inteligência, plasticidade e flexibilidade, formando uma mentalidade que, gradativamente e por meio da educação, poderia adquirir não apenas o espírito artístico e literário da intelectualidade, como também, e principalmente, o espírito científico que caracteriza a mentalidade de todos os países civilizados, efetivamente modernos. Para tanto, não apenas as instituições sociais de nosso país deveriam estar afinadas com essa meta, como também a educação pública deveria produzir-se no sentido de promover essa modernização, desde que não reiterassem as tendências contidas em nossa tradição cultural e, sim, a renovassem, sem abandoná-la definitivamente. (AZEVEDO, 1963, p. 203).

Compreender a educação como o fenômeno da transmissão da cultura, retratado desse modo, seria identificar as principais tendências que envolveram essa tradição cultural e a constituíram em nosso país, historicamente, desde a influência religiosa até as ideias positivistas que permearam a nossa política educacional, bem como as principais perspectivas que se interpuseram a ela, propondo um ideal político e pedagógico diverso, no sentido de renová-la e promover mudanças no sistema de ensino, as quais acompanhassem a modernização da sociedade. Isso significaria compreender a história da educação ou da transmissão da cultura brasileira, acontecida por intermédio das escolas e das políticas oficiais de escolarização, assinalando, assim, não o que a constitui isoladamente dos aspectos econômicos, sociais e políticos, mas interligando esses aspectos e verificando quais forças sociais inovaram, em relação à tradição pedagógica instaurada e, particularmente, quais grupos conceberam essa face social e política da educação, entendendo-a cientificamente e concorrendo para direcioná-la em prol da modernização e democratização do país.

Dessa perspectiva,

essa história é contada tendo como referência a própria ação dos reformadores da educação, como o signo daquilo que há de mais moderno, em termos de propostas políticas educacionais e de teoria pedagógica, além de exaltar o projeto político e pedagógico delineado com fundamento na transmissão da cultura, a partir da universidade,

O que foi considerado pelo próprio Azevedo (1963, p. 711) como sendo superior aos outros em jogo.

Fernando de Azevedo se coloca como sujeito enunciador do discurso proferido nessa obra. Como sugere Vieira (1994, p. 315),

A Cultura Brasileira possui a voz do narrador unificada no juízo que emite a narrativa e a reparte em duas séries independentes e paralelas, articuladas sequencialmente, segundo temporalidades distintas, ou seja, o que está instituído e o que é ideia ou projeto. O que está instituído seria a tradição cultural, com todos os seus obstáculos e dificuldades de um país periférico, tido por atrasado diante dos países ditos civilizados, e a ideia ou o projeto

de Fernando de Azevedo e o de seu grupo, apresentado como uma tendência de renovação dessa tradição, que, do interior da sociedade brasileira, representa e cobra a sua modernização e a democratização, por meio de suas propostas político-educacionais e de seu ideário pedagógico.

Pode-se dizer que a crítica dessa tradição cultural e da transmissão da cultura instituída é feita à luz de pressupostos filosóficos e científicos e de uma teoria social, como a esboçada anteriormente, contemplando uma configuração prévia do saber, por meio das quais é compreendida e questionada, de maneira quase naturalizada, como se a sociedade brasileira tivesse uma tendência implícita de se modernizar e de se democratizar, de sorte que o enunciador desse discurso e o grupo que representa aparecem como se fossem os verdadeiros empreendedores dessa tendência. Além disso, nota-se que, para se legitimar nessa função e se colocar no lugar de sujeito dessa história, Fernando de Azevedo a reescreve, construindo uma memória monumental, onde a educação brasileira é retratada em suas relações com a sociedade, desse ponto de vista modernizante, compreendido como superior. Pior do que isso, segundo Carvalho (1996), essa memória inscrita na obra, que possui claramente o objetivo de demarcar o campo político da educação dessa época e que empresta uma posição presentista à historiografia da educação brasileira, serviu como fonte primária para muitos trabalhos historiográficos posteriores, empobrecendo os aspectos políticos nela contidos e, sem interrogá-la, instaurando uma oposição entre moderno e tradicional.

Para a autora referida, ainda do ponto de vista político ideológico, essa oposição entre o tradicional e o moderno seria falsa, já que ambos os grupos aos quais Fernando de Azevedo se refere, nessa historiografia da educação, teriam projetos políticos semelhantes e uma conotação conservadora para a época, porque não representavam uma transformação radical da sociedade brasileira. O grupo de reformadores educacionais do qual participava o autor somente seria moderno, teoricamente, porque se apropriava das correntes e das teorias pedagógicas provenientes da Europa e dos Estados Unidos, considerados o auge da civilização.

Ainda que aceitemos esse argumento, o de que seriam modernos apenas em termos teóricos e filosóficos, segundo Toledo (1996), as fontes que fundamentam o discurso produzido por Fernando de Azevedo, em *A Cultura Brasileira* (1963), seriam bastante diversas entre as correntes filosóficas e as teorias sociológicas e antropológicas provenientes desses países – como já tivemos ocasião de indicar aqui –, da mesma maneira que esse método de análise que o converteu em “narrador oficial” da história da educação brasileira seria bastante problemático. De fato, ele se apropria de fontes teóricas, muitas vezes divergentes entre si, para tratar de determinado assunto, produzindo certa compreensão teoricamente eclética do fenômeno estudado e ignorando tais divergências teóricas ou mesmo contradições entre as proposições teóricas e os dados empíricos.

Do ponto de vista metodológico, conforme Toledo, as notas de rodapé no livro são manipuladas com funções e com propósitos diferentes, ora apoiando as afirmações do autor, do ponto de vista teórico, para as quais não existem dados

empíricos, ora as utilizando como um fio condutor para o mapeamento da organização das fontes, com base em seu objetivo de obra-síntese da cultura e da civilização brasileira. Assim, muitas referências omitidas pela estrutura lógica e objetiva da obra, no decorrer do texto de Azevedo, nem sempre figurariam nas notas, fazendo com que sua análise não fosse suficiente para responder às questões propostas.

Entretanto, mesmo diante dessas críticas assinaladas pela literatura, não se pode desconsiderar a importância do livro *A Cultura Brasileira* (1963), nem do esforço que os resultados dessa obra significam, não no sentido de fazer uma análise empírica coerente do fenômeno da transmissão da cultura ou da educação, no Brasil, mas no de fazer uma análise a partir de fontes secundárias e de um ponto de vista filosófico, que Fernando de Azevedo vinha tentando justificar, há muito, baseado em referências teóricas muitas vezes divergentes entre si e numa fundamentação eclética de seu discurso, conferindo certa coerência à sua interpretação acerca dos problemas encontrados em nossa realidade educacional e refinando teoricamente os conceitos que a compreenderiam, enquanto um objeto. Se não fosse por essa aproximação do fenômeno da transmissão da cultura ou da educação, obtida com a análise desenvolvida nesse livro, com todos os limites que ela possui, Fernando de Azevedo não teria chegado a redefinir esse conceito, com base na filosofia de Dewey e na sociologia de Durkheim, nos termos em que a expressa, na coletânea de artigos publicada sob o título *Na Batalha do Humanismo* (1966), na qual reelabora a sua teoria pedagógica e fundamenta as bases do humanismo científico e filosófico que a sustentam.

UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A PARTIR DA SOCIOLOGIA DE DURKHEIM E DA FILOSOFIA DE DEWEY

Em um dos artigos da coletânea *Na Batalha do Humanismo*, que compreende conferências pronunciadas entre 1944 e 1955, Fernando de Azevedo assinala que o fenômeno da educação, em sua vinculação com a sociedade, pode ser compreendido como um processo de transmissão da cultura, segundo Durkheim, ou como a reconstrução dessa mesma cultura, nos termos expressos por Dewey. Mostrando-se consciente das fontes que utiliza, para explicar o fenômeno educacional, o autor procura elucidar os paralelos existentes entre essas referências teóricas na definição daquele enquanto conceito, reconhecendo as divergências entre Dewey e Durkheim, mas tentando aproximá-los naquilo que poderia auxiliar a compreensão aguda desse fenômeno e do potencial de mudança que contempla.

Para ele, no pensamento de ambos, a educação poderia ser tomada como um fenômeno, porque ocorre naturalmente, sem que as gerações o percebam, não havendo como resistir a ela, dado seu caráter ou tendência universal, uma vez que perpassa todas as sociedades e civilizações. A cada nova geração, por intermédio da educação, as crianças não apenas se apropriam dos bens culturais transmitidos pelas gerações mais velhas, como também refletem, analisam e assimilam as informações que lhes foram dadas e as comparam com as suas

experiências, reformulando os valores e o significado atribuídos a eles pelos adultos e reconstruindo a cultura transmitida, não sem choques, nem sem resistências de sua parte. Participam desse processo educativo tanto a escola, quanto as diversas instituições sociais que, a todo custo, tentam preservar os valores, as leis e as crenças necessárias à socialização das crianças.

Contudo, nesse processo, as gerações mais velhas também se veem obrigadas a admitir as mudanças criadas pelas novas gerações, acontecidas graças à tensão produzida historicamente pelo conflito entre uma e outra geração. Esse processo, aparentemente simples e tranquilo, segue um ritmo natural, mas, quando examinado mais de perto, como faz Azevedo, é percebido como algo extremamente complexo e que encontra inúmeras dificuldades, resistências e sobressaltos, por causa da pressão incessante que as gerações mais velhas exercem, a fim de incutir nas gerações mais novas os hábitos e os costumes estabelecidos, integrando-as à vida coletiva.

Conforme Azevedo (1966, p. 54)

Não há como fugir desse problema, que se torna mais grave, quando envolve os problemas de relações entre pais filhos, pois a sociedade é composta de gerações jovens e amadurecidas, que, juntas, formam um processo de desenvolvimento cultural e social, isto é, passam a seus filhos a herança social constituída de representações, valores e padrões de cultura de cada sociedade, numa dada época, e a qual se transmite, mais ou menos enriquecida de nossos elementos culturais, às gerações jovens, que são, desde as suas idades mais tenras, bloqueadas e atacadas pelos adultos em geral e particularmente pelos pais.

A tensão, provocada pelo conflito entre as gerações, teria sido chamada por Durkheim de “transmissão da cultura” e, por Dewey, de “reconstrução da experiência social”. Ela pode ser compreendida, em ambos os casos, como decorrente de um processo educativo que acontece sempre de forma incompleta, gerada, de um lado, pela reação dos adultos em relação à imaturidade dos jovens e, de outro, por estes, em relação à fixidez dos hábitos, costumes e crenças transmitidas por aqueles, pressupondo a necessidade de sua reconstrução e de uma readaptação de ambas as partes da contenda.

Durkheim teria observado esse processo como se a educação consistisse em uma socialização metódica de cada geração. E o processo de transmissão ou herança tem de ser concebido como uma forma de coesão social e socialização, pois seu objetivo é ensinar o indivíduo a ser membro da sociedade. Todo esse movimento acarretaria, entre as gerações, uma tensão que poderia ser mais ou menos branda, dependendo da época em que as gerações estão inseridas e do contexto histórico do momento. Porém, no sistema durkheimiano, segundo Azevedo (1958, p. 43), “a educação se tornaria conservadora, na medida em que o indivíduo não fizesse o que desejasse e não tivesse a liberdade de expressar o seu pensamento, dentro dos limites estabelecidos pela moral e pela sociedade da época”.

Por causa desse fato, caberia aos pais e aos educadores, de um modo geral, além da transmissão da cultura, mediar o aprendizado, as experiências e as práticas desenvolvidas pela criança, sempre tendo em mente que o homem nada mais seria que o conjunto de suas experiências e que a sociedade estaria em constante estado de mudança, sobretudo após a industrialização. Sob esse aspecto, o processo de transmissão da cultura estaria em relação íntima com os acontecimentos políticos e econômicos de uma sociedade. Se esta não estivesse em período de guerra interna ou externa, crise política, de identidade e financeira, a tendência da transmissão da cultura seria a de ser mais branda e tranquila, acontecendo com algumas dificuldades, todavia, não superiores àquelas vividas em situações de conflito latente ou presente, acirrado por lutas intensas, em que a geração mais jovem acaba por ser submetida a um processo mais difícil, doloroso, à mercê de uma manipulação e exploração política mais ampla.

Com isso a mocidade desorientada pelos acontecimentos, mal contida pela autoridade dos pais e dos mais velhos quando a família já se acha em processo de desagregação, agitada ou corrompida pela ambição e vaidades precoces, decide-se então pela ruptura com costumes e dos deveres que lhe são impostos, torna-se presa fácil dos partidos e os deveres que lhe são impostos, sobretudo extremistas, que não hesitam em aproveitar, para sua ascensão, as reações dos jovens às formas e os ideais da vida paterna. (AZEVEDO, 1966, p. 61).

Evitando essa forma de paternalismo e de autoritarismo que se daria pela transmissão da cultura, decorrente da postura assumida por Durkheim, Fernando de Azevedo busca no pensamento de Dewey uma saída para compreender esse fenômeno, de um outro modo. Na realidade, ele o faz de um ponto de vista em que os grupos e os indivíduos tenham a ocasião, não apenas de se submeter aos costumes, hábitos e crenças transmitidos pelas gerações mais velhas, como também de reconstruí-los, adequando-os às circunstâncias sociais do tempo presente, da sociedade democrática e a sua própria experiência com e no mundo.

Embora essa pretensão possa ser igualmente atribuída à sociologia de Durkheim e seja compreendida por ela, para Azevedo, em Dewey ela encontraria um maior significado, já que este estabelece os vínculos da educação com a sociedade, sem compreendê-la necessariamente como um processo de coerção social, mesmo sendo a educação um espelho da sociedade, refletindo sua cultura, moral e costumes, com a função adaptadora de conservação e permanência da unidade social. Nesse sentido, a concepção deweyana de educação se constituiria num fator ativo, na medida em que pode servir de instrumento para auxiliar as transformações coletivas, enquanto a de Durkheim ainda se apegaria a um predomínio da educação enquanto uma força ativa e calcada no exercício da autoridade (AZEVEDO, 1951).

Vale lembrar que, porém, na linguagem de Durkheim, isso significa afirmar o poder coercivo do aparato educacional. A educação, no sentido durkheimiano, tem o objetivo de suscitar e desenvolver as aptidões intelectuais e os conceitos morais reclamados pelo meio social, ao qual as novas gerações se destinam. Dessa maneira, Durkheim não veria também antagonismo entre indivíduo e sociedade.

Tal pensamento não corresponde a coisa alguma, no terreno dos fatos, segundo Azevedo, já que, longe de se oporem ou de poderem desenvolver-se em sentido inverso, uma em relação à outra, as ideias de sociedade e de indivíduo são ideias mutuamente dependentes. O que se deseja, por meio da educação, salienta o autor, é melhorar a sociedade, o que não significa comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas, ao contrário, engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana. Sem dúvida, o indivíduo não se pode engrandecer senão pelo próprio esforço, que para ele constitui, precisamente, uma das características essenciais do homem. E o próprio Fernando de Azevedo reconhece isso, quando afirma, em outra passagem do livro em questão:

À medida que se alarga o horizonte mental de cada um e se lhe abre o espírito em todas as direções, o homem tende a elevar-se de um para outro nível, descortinando panoramas cada vez mais largos até abranger o mundo todo, numa visão de conjunto, e por uma compreensão cada vez mais profunda do sentido da cultura do povo, de que provém, da forma de civilização que lhe imprimiu os traços de sua fisionomia original, como também da humanidade. (AZEVEDO, 1966, p. 22).²

Segundo Aron (1999), a educação em Durkheim é ter um sentido individual, porque nasce da condição individual e psicológica do indivíduo; este, entretanto, faz parte de um sistema de ideias, sentimentos, crenças e hábitos que exprimem não a individualidade, pura e simples, mas as determinações do grupo, entendido como a média comum da sociedade – o que Durkheim denomina consciência coletiva. É por isso, também, que a educação deve estar acima dos interesses das classes sociais, como se lê no livro, uma vez que tais interesses são particularistas diante da consciência coletiva de uma entidade que assume ares verdadeiramente metafísicos, como enunciado pelo próprio Fernando de Azevedo, para legitimar os princípios de sua política educacional.

Contudo, o que parece estar em questão, nos termos postos por ele, é que a educação seja vista como forma de coesão social e de socialização, conforme a assertiva durkheimiana, com o intuito de combater sistematicamente o individualismo estéril, vigente entre certa interpretação das teorias pedagógicas escolanovistas. Por isso, Fernando de Azevedo assume a tese deweyana da necessária reconstrução da cultura, a ser empreendida pela educação e a ser seguida pelo ensino escolar, mas não deixa de problematizar o necessário trabalho da autoridade que os compreende e que fora formulado por Durkheim (1967).

A liberdade, para Durkheim, seria filha da autoridade bem compreendida. O indivíduo que escapasse do trabalho de autoridade deveria ser encarado como um resultado patológico, anormal, da ordem social – um sinal de anomalia. Quando o autor nega a dicotomia entre indivíduo e sociedade, ele o faz para ressaltar a modelagem do primeiro pela segunda, o que, na educação, significaria

² Discurso proferido em 23 de março de 1961, na sessão inaugural do IV Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, de São Paulo: Nacionalismo, Americanismo e Universalismo, 1961. Americanismo e Universalismo, 1961.

adaptar o educando às ordenações sociais. Dessa maneira, pode ser entendido, no âmbito pedagógico, o conservadorismo do sistema durkheimiano, assinalado por Fernando de Azevedo. Porém, este último não deixa de levar em conta a explicação do funcionamento social elaborada por Durkheim, incluindo-a no processo de ensino.

A explicação desse tema é feita pelo próprio Azevedo, ao se referir às sociedades primitivas: o autor define educação como transmissão da cultura de uma geração para outra. Na medida em que a sociedade se torna complexa, ela tende à especialização gerada pela divisão social do trabalho, fazendo surgir um novo tipo de ordem, agora baseada na solidariedade orgânica. Nas sociedades primitivas, a solidariedade era fundada na semelhança entre os indivíduos, os quais diferiam pouco uns dos outros, mantendo praticamente as mesmas tradições e sentimentos, desenvolvendo as mesmas tarefas e praticando os mesmos rituais religiosos.

Segundo Cunha (1999), a solidariedade orgânica, diferentemente, é definida pela situação em que pessoas estão agrupadas justamente por seus traços diferenciadores, o que remete ao fato de umas dependerem das outras para a sobrevivência. Como explica Azevedo, a solidariedade por diferença aparece com o nascimento, no interior de uma sociedade, e em consequência da complicação da vida social, de numerosos grupos dos quais pode participar um mesmo indivíduo.

Fernando de Azevedo busca esse conceito em Durkheim, para quem a solidariedade por diferença define a sociedade como um todo coerente e orgânico, em analogia com o corpo humano, no qual cada órgão tem uma função diferenciada, mas todos trabalham para o funcionamento correto do sistema. Insiste no fato de que, no processo educativo estabelecido pela escola, as crianças deveriam ser ensinadas em conformidade com os valores decorrentes da solidariedade orgânica e através dos conteúdos e habilidades, necessários para a formação de um homem adequado a esse estágio da sociedade moderna e à diversificação do trabalho por ela exigida, além de respeitar as suas aptidões individuais e psicológicas. Mesmo assim, não deixa de insistir em compreender a passagem do indivíduo como ser biológico ao cultural, em termos deweyanos, reforçando o conceito de experiência que pressupõe a educação.

Ora a passagem do biológico ao cultural ou a inserção deste naquele, a que se reduz, no final das contas, a educação, pode-se, pois considerar como um movimento dialético que consiste em ultrapassar sem cessar uma tensão entre o “eu social” que lentamente se organiza e o “eu individual” ou da individualidade orgânica que reage à ação pertinaz sofrida da parte dos adultos. (AZEVEDO, 1966, p. 73)³.

Fernando de Azevedo parece adotar um procedimento pragmático, ao redescrever a sociologia durkheimiana para fundamentar os princípios de sua

³ Artigo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, de 10 de julho de 1955.

teoria pedagógica, a partir dessa compreensão das funções do fenômeno educativo enquanto transmissor e reconstrutor da cultura.

Tais funções, ainda, não seriam exercidas única e exclusivamente pelos mais velhos: a escola teria a sua obrigação, que, em um sentido mais restrito da palavra, oferece à população o mínimo de cultura geral para conviver e inserir o homem na sociedade em que vive. No entanto, ela desenvolveria essa dupla função de modo diferente, utilizando outra didática e propiciando ao ensino escolar as funções básicas do ler, escrever e analisar as questões que envolvem a relação entre criança e mundo, para que, assim, possa interagir com ele e refletir sobre a origem social e os sentidos que podem ser atribuídos à sua conduta, no mundo.

A cultura geral a ser apreendida na escola, diante das vicissitudes da sociedade moderna, engloba não apenas a aquisição do conhecimento, como também o constante crescimento das novas gerações, buscando novos ideais, modos de pensar e refletir sobre os problemas que as afetam, sendo parte constitutiva da formação do homem. Por isso, Fernando de Azevedo enfatiza que seria necessária uma cultura geral de grau variado, com uma infraestrutura que varia e diversifica as exigências da sociedade, do desenvolvimento político, econômico e social de cada país, em que seriam igualmente contemplados os conhecimentos científicos e técnicos, assim como o preparo para o exercício de uma função ou habilidade específica, destinada a satisfazer as necessidades do mundo do trabalho.

Para o autor, no processo de ensino, desenvolvido nesses termos, ocorre aquilo que denomina de assimilação e diferenciação, aspectos claramente expressos, respectivamente, na reorganização do ensino primário e secundário, no sentido preconizado pela sua política educacional, em que os horizontes do aprendizado do aluno avançam ou recuam, conforme suas características específicas e o objetivo de desenvolver em extensão e profundidade essa cultura geral. Nesse sentido, o processo de socialização do indivíduo, concebido pela noção durkheimiana da transmissão da cultura, que compreenderia o fenômeno educativo e o ensino escolar, contemplaria as relações entre a sociedade e o indivíduo, a formação da cultura e da personalidade, impossibilitando separar a técnica dos fins humanos, sociais e políticos propostos pela política educacional, estando diretamente ligados à qualificação dos agentes sociais (técnicos) incumbidos de realizá-los.

Por sua vez, a concepção deweyana de indivíduo prevê a interação deste com a sociedade, salientando que o pensar e o agir por ele desenvolvido têm como finalidade contribuir para a transformação da coletividade. Em Dewey, a crítica da visão que opõe indivíduo e sociedade traduz, na essência, a noção de que a escola tem funções socializadoras, as quais só podem realizar-se mediante a normalização de fatores individuais. (AZEVEDO, 1951, p. 120).

O processo educacional, dessa forma, é visto por Fernando de Azevedo como um estreito vínculo das necessidades sociais com as aptidões ou os fatores

individuais, pressupondo tanto a necessidade da sociologia, para compreender aquela, quanto da psicologia, para compreender estes, além da filosofia, para conferir um sentido à educação responsável por formar o homem, dentro do espírito científico atual e tecnológico de que necessita a sociedade moderna, sem descurar da cultura geral a ser processada e a orientar o uso que se faz da ciência e da tecnologia, respeitando as singularidades pessoais e, ao mesmo tempo, particularidades de nossa cultura.

De acordo com seu entendimento, esse processo formativo começaria, na realidade, na infância, em meio à família, que é a primeira comunidade ou sociedade em que a criança vive e onde começa a constituição de sua personalidade. Nessa primeira fase, extremamente importante, a criança começaria a inquirir, a investigar e a perceber o mundo que a cerca, estabelecendo os primeiros vínculos entre os problemas suscitados em sua vida cotidiana e os objetos para os quais a sua curiosidade é despertada e o germe de seu espírito investigativo se dirige, desenvolvendo o gosto pela análise científica e pela resolução daqueles problemas, por intermédio do pensar reflexivo. É nesse período da vida que se instauraria o desejo pela busca do conhecimento e do pensamento que almeja criar o novo, ainda que este seja novo para si mesmo.

O período no qual a educação é possível, em um grau eficaz, é o da infância e da adolescência e, se não se aproveitam essas épocas, as consequências são irreparáveis (AZEVEDO, 1958).

Nesse período, a família ainda cumpre outro papel, a saber: o de colocar a criança e o adolescente diante dos valores morais e éticos que regem a vida, exercitando a função de transmissão da cultura, antes assinalada. Nesse meio, a criança e o adolescente começariam a interagir com as relações humanas e, ao fazê-lo, estariam compartilhando valores, crenças e ações, os quais serviriam de solo, inclusive, para a sua crítica futura e reconstrução da cultura transmitida nessa etapa de seu desenvolvimento. Com isso, a criança começaria a fazer suas considerações, comparações e análises, à proporção que sua maturidade permitisse, mas, conforme se emancipasse dos valores familiares, passaria a incorporá-las a sua experiência formativa e reconstruí-las, conforme as necessidades da vida social e do mundo com o qual interage, aprendendo a orientar sua conduta e seu pensamento por si própria, mas considerando as implicações que estes poderiam trazer para os outros e respeitando os limites dados pelas relações sociais vigentes.

Referindo-se a Dewey, o processo educacional envolveria dois elementos: de um lado, a criança, um ser em desenvolvimento, e, de outro lado, a experiência, os valores e as ideias acumuladas por esse processo de amadurecimento; contudo, seria preciso entender que os elementos que compõem o mundo adulto estão contidos no ser infantil, porque a criança já traz em sua experiência, em potencial, “os valores sociais, o raciocínio objetivo e ordenado, os saberes científicos e logicamente organizados, enfim, a razão”, conforme salienta Cunha (1996, p. 8).

Dessa maneira, a criança, como ser individual, “nada mais é que a semente do ser social, por isso não há oposição entre a liberdade da criança e os ensinamentos contidos nos programas de ensino” (CUNHA, 1996, p. 8).

Nessa apropriação da filosofia de Dewey e nas semelhanças que ela estabelece com a sociologia de Durkheim, Fernando de Azevedo procura legitimar as bases de seu discurso e de sua teoria pedagógica, levando em conta a natureza do fenômeno educativo e, ao que parece, as singularidades com que ele se desenvolve, numa sociedade como a brasileira. Em virtude de não estar consolidada uma sólida tradição cultural, a compreensão do fenômeno da educação enquanto transmissão da cultura ficaria prejudicada, reiterando a condição de atraso instaurada e, de seu ponto de vista, presente nos estabelecimentos de ensino, alimentando a autoridade e a ideia de transmissão do saber e de moralização espiritual, empreendida pela chamada teoria pedagógica tradicional. Por essa razão, ele alia à incorporada noção durkheimiana, a partir de sua crítica imanente e da observação do que ocorre em nossa cultura, a concepção deweyana de reconstrução da cultura, que sustenta a possibilidade de alterar essa configuração cultural e, em termos pedagógicos, viabilizar uma revisão dos valores, hábitos, costumes e crenças que a compreendem, almejando com isso diferenciar-se da autoridade pressuposta, das ideias de sabedoria e de moralização, implícitas nas teorias pedagógicas ditas tradicionais.

Ao empreender tal movimento, em seu pensamento, assinalando quais seriam as fontes e como elas poderiam ser apropriadas, para se compreender aquilo que considera como problema na cultura brasileira e em sua transmissão, Fernando de Azevedo parece adquirir certa autoconsciência das elaborações teóricas que vinha desenvolvendo, desde os anos 1920, e constrói uma teoria pedagógica original, à medida que articula teoricamente a sociologia de Durkheim e a filosofia da educação de Dewey, em princípio incompatíveis, encontrando um meio de justificar e legitimar o seu discurso pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, nota-se que Azevedo procura conferir aos fundamentos dessa teoria pedagógica uma base racional, que ampara essa filosofia da educação e essa sociologia, bem como um sentido humanista, que compreende o avanço científico e tecnológico observado na civilização ocidental, incorporando-o aos princípios da prática educativa proposta e conferindo-lhe certa universalidade, sem que isso implique o desprezo das condições históricas da sociedade e as particularidades culturais brasileiras.

Nesse sentido, se não reformula completamente o humanismo pedagógico em que se assentam as suas propostas político-educacionais, apresentadas nos anos 1920, ao menos o elabora melhor, com base em sua concepção de humanismo científico, explicitado na coletânea *Na Batalha do Humanismo* (1966), mostrando-se

consciente das fontes filosóficas e sociológicas empregadas para a elaboração dessa teoria pedagógica e autoconsciente do sentido universalizante que almeja emprestar-lhe, de sorte a fazê-la prevalecer, no ambiente acadêmico e educacional da época.

ALVES, Catharina Edna Rodriguez. Fernando de Azevedo and an outline of a pedagogical theory developed for the conditions of Brazilian education. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n.12, p. 21-38, Jan.-Jun. 2010.

ABSTRACT: This article intends to analyze the configurations that constitute philosophical and sociological knowledge, moreover the proper theoretical sources to ground them. In order to articulate both items, Fernando de Azevedo, in his political-educational and pedagogical thoughts, postulates criteria and reasonable actions originated from a rational philosophy, which try to understand the entirety of the educational phenomenon and attribute a supposedly universal meaning to the Brazilian education. It does not mean that the singularities and problems referred to our culture and education will be unconsidered. We must diagnose them precise and objectively by way of sciences, explaining them in the present days; then an upcoming perspective will be assumed political and pedagogically – a project based on solid and proper theoretical arguments concerned to the theoretic sources – which may grant significance to that unique reality and transcend the obstacles impeaching its development.

KEYWORDS: Educational progress. Society. Culture.

REFERÊNCIAS

- ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- AZEVEDO, F. **Sociologia educacional**: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1951.
- _____. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Melhoramentos, 1958. t. 1, v. 8.
- _____. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.
- _____. **Na batalha do humanismo**: aspirações, problemas e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966. v. 15.
- CARVALHO, M. M. C. As fontes da cultura brasileira. **Revista Horizontes**, Bragança Paulista, v. 14, p. 46-50, 1996.
- CUNHA, M. V. Dewey e Piaget no Brasil dos anos 30. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 5-12, maio 1996.
- _____. A presença de John Dewey na constituição do ideário educacional renovador. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 77-91, dez. 1999.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- TOLEDO, M. R. A. de. **As fontes da cultura brasileira in Fernando de Azevedo e A Cultura Brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- VIEIRA, E. O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 11, n. 20, p. 31-51, ago./dez. 1993.

ALVES, C.E.R.

“Re(a)presentando” as faces de uma palavra:
breve estudo sobre o conceito “representação”
*Re-presenting the faces of a word: brief study about
the concept or representation*

Edileusa Santos OLIVEIRA¹

Ana Palmira Bittencourt Santos CASIMIRO²

RESUMO. Este texto apresenta um estudo do conceito “representação”, que foi historicizado, a fim de compreender, não o momento em que ele foi cunhado, mas o seu percurso nas obras de alguns autores que escreveram sobre conhecimento e/ou memória, enquanto possibilidades de reconstrução do passado, a partir da perspectiva do Positivismo, do Materialismo-dialético e da Nova História Cultural, entre os séculos XIX e XX. O propósito é conhecer os níveis, os significados e as dimensões de saber que foram representadas por ele.

PALAVRAS-CHAVE: Representação. Memória. Conhecimento.

Valendo-se das permissões e possibilidades servidas pela linguagem escrita, no sentido de significar e ressignificar as palavras, o termo “representação” é usado para descrever muitos fenômenos artísticos, culturais, psíquicos, sociais, históricos... Algumas vezes apresentada no corpo de terminologias diferentes, a ideia geral sugerida pela semântica da palavra “representação” comparece nos textos poéticos e filosóficos, nos estudos e teorias de muitos autores clássicos e contemporâneos. Em especial, naqueles que se debruçam sobre a Psicologia, a Linguagem e as Ciências Sociais.

Enquanto termo que compõe elementos de determinadas opções teórico-metodológicas, no desenvolvimento de estudos e pesquisas científicas de fenômenos histórico-sociais, o conceito deve ser historicizado, interpretado hermeneuticamente, analisado em suas diversas nuances, a partir do olhar e do contexto em que foi usado pelos diferentes autores. Essa é a tarefa que este estudo se propõe.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, oferecido pela Universidade Estadual de Sudoeste da Bahia - UESB. leu_vc@yahoo.com.br

² Doutora em Educação, docente do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Sudoeste da Bahia - UESB. casimiro@uesb.com.br

Contudo, não se pretende encerrar ou concluir sua “trajetória metamórfica”, antes, intenciona-se apenas cooperar, delineando alguns dos seus trechos, através da abordagem das concepções de autores que fizeram uso do termo “representação” ou de vocábulos correlatos, em estudos sobre os temas conhecimento e memória. Porém, sendo tão vasta a produção e a pesquisa sobre os fenômenos envolvidos nesses temas, seria uma pretensão ingênua querer abarcar todos os seus autores num texto que, já de início, se apresenta como uma contribuição num debate que permanecerá em aberto.

Visto isso, deve-se delinear com mais precisão o alcance deste estudo: perceber o sentido que foi atribuído ao termo “representação”, tornado categoria teórica no pensamento científico ocidental, no campo das Ciências Sociais, entre os séculos XIX e XX. Deve-se, entretanto, ressaltar que, na análise da produção de determinados autores, serão feitas referências a estudos inseridos em outras vertentes teóricas ou outras áreas do conhecimento, como a psicossocial e a filosófica, anteriores ou posteriores ao marco temporal definido, mas que, de alguma maneira, dialogam com a proposta do movimento estudado.

O estudo será encaminhado a partir da produção de alguns autores que escreveram sobre conhecimento e/ou memória, enquanto possibilidades de reconstrução do passado. Ainda, aqueles que escreveram a partir da perspectiva do Positivismo, do Materialismo-dialético e da Nova História Cultural.

Ao se refletir a dimensão epistemológica da memória e sobre suas características enquanto fenômeno multimodal, chega-se a uma definição simples, à primeira vista, mas bastante significativa em suas implicações. A manifestação da memória seria selecionar, correlacionar e sintetizar imagens referidas a acontecimentos, sentimentos e sensações já ocorridas. Com base nos acontecimentos, sensações e sentimentos que são experimentados, pode-se elaborar imagens ou tornar essas experiências componentes da imaginação.

Assim, o ato de lembrar e de esquecer, que se refere à memória, envolve imagens por meio das quais se produzem *representações* do passado, “evocação presente de algo ausente”.³

Portanto, a memória se inscreve no conjunto de processos cognitivos e simbólicos, por ser uma atividade de conhecimento cujos objetos são os fatos do tempo passado, atividade que se realiza sobre as *representações* do passado, logo, uma atividade extrassensorial, psíquica. E concatena as suas práticas nas *representações* dos saberes: os monumentos, os documentos, os rituais e as celebrações, as performances e demais meios de expressão. Compreendido isto, é possível averiguar como algumas das principais posturas teórico-metodológicas, em disputa nos séculos XIX e XX, inseriram a noção de representação em seus debates acerca da memória e/ou do conhecimento.

³ Aula proferida pelo Professor Dr. Edson Faria, no Curso de Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade, oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia ? UESB, Vitória da Conquista, no dia 03/03/08.

Antes, porém, é pertinente perceber como a noção, ou o conceito, de “representações” compareceu nas teorias de três importantes filósofos iluministas, que também se preocuparam com as questões relacionadas ao conhecimento, ao entendimento, à sensação e à memória: John Locke (1631-1704), filósofo inglês cuja teoria do conhecimento era baseada na negação total do inatismo, defendendo que a mente só adquire ideias através da experiência; David Hume (1711-1776), filósofo empirista inglês, buscava estabelecer os objetos com os quais o nosso entendimento estava ou não apto a lidar; e Immanuel Kant (1724-1804), filósofo alemão considerado o último grande filósofo do início da era moderna, sem dúvida um dos seus pensadores mais influentes.

Embora herdeiro da concepção de John Locke, para quem o absoluto não é acessível ao entendimento humano, pois é incompatível com sensação – sendo então o entendimento um estado finito da substância, ou seja, representações ou ideias simples – David Hume, em sua explicação da memória, se afasta das explicações de Locke.

Em Locke (1978), sensação e memória são dois tipos de percepção da mente, com o mesmo conteúdo, diferindo apenas no fato de que, na memória, existe a ideia – o que é lembrado –, algo que já esteve antes na nossa mente e lhe inferiu marcas, sensações antigas. Tudo o que podemos conhecer são as percepções da mente.

Para David Hume (2001), a mente não é responsável por tornar uma percepção em representação de memória. A mente não pode criar memória simplesmente transformando um tipo de percepção em outro, ou então ela poderia criar falsas memórias. A crítica de Hume à teoria de Locke se refere à autonomia da mente de produzir percepções como representações da memória.

Para ambos, os elementos descritos como impressões do sentido, representações da memória e ideias da imaginação são percepções da mente. Todavia, Hume tenta marcar uma sutil diferença entre esses elementos, para que não se confundam: lembrar, pensar e perceber. A distinção proposta avalia os três elementos numa escala decrescente que ele denominou de vivacidade ou vividez. Quer dizer, as impressões possuem máxima vivacidade, a memória uma vivacidade mediana e a imaginação uma baixa vivacidade. Assim, a memória seria uma faculdade localizada entre a sensação e a imaginação.

Hume, no século XVIII, pensa a memória num contexto desfavorável, quando está relegada à subjetividade, graças ao princípio racionalista que predominava no pensamento e elaboração teórico-científica, no início da idade moderna, na Europa. Seu pensamento é notável, porque recobra a memória enquanto fonte do conhecimento.

Em Hume, a memória é uma faculdade da mente que relaciona, junto à imaginação e através de lembranças, as afecções e suas representações. Ou seja, as representações são “ideias” nascidas da experiência, que nos fazem chegar às “impressões”, as quais são copiadas pelas faculdades da memória e da imaginação.

O filósofo Immanuel Kant (1996) tem como preocupação clarear a razão como juiz do entendimento. No texto *A Crítica da Razão Pura*, a questão

fundamental é expor a relação de conformidade entre o objeto e a representação. Para ele, a representação significa a síntese da diversidade do que se apresenta. Logo, o conhecimento é, em Kant, a síntese de representações.

O autor aponta como dimensões do conhecimento a sensibilidade e o entendimento. Respectivamente, seria o acesso aos objetos e o pensar os objetos. São as representações que permitem que os objetos do conhecimento humano cheguem até nós. Assim, as representações antecedem as condições em que esses objetos são pensados, e devem estar contidas na sensibilidade. O fato do conhecimento são as representações *a priori*, as formas *a priori* da intuição (KANT, 1996).

O criticismo kantiano traz em si um duplo viés: a razão emancipada possibilita ampliação ao entendimento humano, pois confere inteligibilidade conceitual aos fenômenos; mas, em detrimento das mediações entre essências e aparências, graças à dualidade entre consciência e mundo inserida no método do conhecimento. Dessa forma, a categoria de representação será suspeita de inadequação com a coisa e, paralelamente, permanecem suprimidas as incongruências entre a representação e a coisa.

Feita essa análise, que pretendeu evidenciar que o conceito “representação” já povoava o pensamento filosófico anterior ao século XIX, segue-se a proposta deste estudo.

Começamos pelo Positivismo, termo inaugurado por Auguste Comte (1798 -1857), filósofo francês conhecido como “o Pai da Sociologia” e do Positivismo. No século XVIII, o autor usa esse termo para designar o pensamento segundo o qual é possível obter resultados claros, objetivos e corretos no estudo de questões relacionadas ao homem, por meio de sua cientifização.⁴ Os positivistas creem que o conhecimento se explica por si mesmo, necessitando apenas de um estudo metódico, capaz de recuperá-lo e demonstrá-lo.

Contudo, foi Émile Durkheim (1858-1917), considerado um dos pais da Sociologia Moderna, fundador da escola francesa de Sociologia, no século XIX, quem desenvolveu o Positivismo, de forma que essa corrente teórica se estendeu por todo o século XX. Ele explicou os fenômenos tendo por elemento básico o “fator social”. Com respeito à Sociologia, ele concebe que as leis penetram no mundo dos fatos sociais com significativa dificuldade⁵ (DURKHEIM, 1983).

Durkheim usou o método de análise de dados etnográficos, aplicado numa perspectiva sociológica, na sua obra sobre o suicídio. Esse procedimento foi

⁴ Comte (1983) lançou também o termo Sociologia e definiu-lhe um objeto - os fatos sociais; o método é a observação e a experimentação indireta - método comparativo. Os Positivistas acreditavam na neutralidade, isto é, na separação entre o pesquisador/autor e sua obra. Esta não mostraria as opiniões de seu autor, retrataria a realidade, a partir de seus fatos.

⁵ Uma das mais notáveis contribuições científicas da Sociologia durkheimiana, cujo mérito deve ser o tratamento dos fenômenos como coisa, foi a preocupação metodológica. Segundo Durkheim (1983), para que se possa ver, descrever e classificar a(s) realidade(s), é necessário um método apurado. O mesmo autor desenvolve sua teoria mediante a adoção dos conceitos básicos de coerção, solidariedade, autoridade, representações coletivas.

original, do ponto de vista metodológico, na medida em que o manejo de dados etnográficos permite a análise de representações coletivas, vistas como representações mentais ou simbólicas, também tidas como imagens da realidade empírica.

Em outros termos, Durkheim empreendeu os traços iniciais da Sociologia do Conhecimento. Sua originalidade consiste em compreender como os indivíduos percebem a realidade e elaboram sua concepção do mundo, ou seja, como representam a realidade. Segundo ele, não é apenas através das verbalizações, mas também pela forma que organizam a vida social, composta por mediações empíricas e ideológicas. O autor afirma que a sociedade existe antes da concepção do ser individual. A noção de organização social entre os homens sempre existiu, constituindo o que Durkheim (1994) chama de *consciência coletiva*, que é exatamente essa visão de um todo social.

A ideia *durkeimiana* de “forças coletivas” ou de “ideais” apenas atribui sentido às sociedades, ao se libertarem delas, para assumir em uma “outra natureza”, isto é, quando se reconhece que elas têm por causas outras representações coletivas, e não esta ou aquela característica da estrutura social (DURKHEIM, 1983). No seu pensamento, a organização central é a sociedade, possível de ser assimilada pelos fatos sociais. Dela provêm os efeitos coercitivos sobre indivíduos e grupos, como fenômenos de consciência coletiva, e suas manifestações concretas, que são as “representações coletivas” (uma forma de representação do mundo, ou mesmo, uma forma de concepção do mundo), a matéria da Sociologia.

Retomando o conceito de representações coletivas, proposto por Émile Durkheim, Serge Moscovici (2003), autor de importante obra para a Psicologia, para a História e para as Ciências Sociais, desenvolveu trabalhos onde apresenta sua teoria das representações sociais, que tem influenciado europeus e americanos. O autor desenvolve um aprimorado estudo sobre pensamento primitivo, senso comum e ciência. Práticas mentais e sociais que, segundo ele, são formas de representação. Nunca a realidade, e sim representações dela. Para ele, a dinâmica entre o indivíduo e a coletividade se dá em função das representações.

Moscovici, psicólogo social nascido na Romênia, em 1928, desde o final da década de 1950 preocupa-se com o tema das *representações sociais*, pois se debruçou sobre o poder das ideias de senso comum, ou seja, sobre como e por que as pessoas partilham o conhecimento e, desse modo, constituem sua realidade comum, de como elas transformam ideias em práticas. O autor usa um conceito psicossocial – *representação social* (representações são construções dos sujeitos, quando elaboram o conhecimento de forma compartilhada) –, categoria advinda do conceito de *representação coletiva* de Durkheim (representação surge como reprodução social, levando em conta somente os aspectos sociológicos do pensamento).

Porém, diferentemente de Durkheim, Moscovici quer encontrar nos atos psíquicos (individuais) origens sociais, e deseja compreender a construção social da realidade, unindo numa explicação dimensões cognitivas e sociais. Dessa

maneira, sugere uma continuidade entre representações individuais e coletivas.⁶ Ele defende a tese durkheimiana sobre a separação entre representações individuais e coletivas, mas aponta um problema nas singularidades, explicitando que as representações coletivas tratam de fenômenos gerais, ligados às práticas ou realidades que não são gerais.

A substituição do termo “coletivas” por “sociais” marca, assim, a original diferença estabelecida em relação a Durkheim. A base do argumento foi, de um lado, o estabelecimento das fraturas existentes nas “forças coletivas” e, de outro, a maneira pela qual essas fraturas impactam diversamente o cotidiano de grupos e indivíduos.

Para Moscovici, as representações nunca seriam de “outra natureza”: elas seriam da natureza mesma dos grupos sociais que as criam, e sua eficácia – tanto prática como simbólica – dependeria dessa inserção, a qual não poderia jamais ter um sentido universal. Com esse argumento, Moscovici acabou por demonstrar que as representações não derivam de uma única sociedade, ultrapassando-a, como insistiu Durkheim, mas das diversas sociedades que existem no interior da sociedade maior e, portanto, não podem ultrapassá-la.

Moscovici afirma que as representações individuais e coletivas podem guardar um sentido geral que ultrapassa a sociedade que as viu nascer, ainda que sejam localizáveis social e historicamente. Esse sentido atende pelo nome conceitual de *themata*.⁷

O conceito de *themata* é um desdobramento teórico-epistemológico do conceito de representações sociais. O autor inicia sua análise, afirmando que as representações sociais necessitam do referencial de um pensamento preexistente. A importância dessa discussão se evidencia, quando reconhecemos que estudos empíricos no campo da teoria das representações sociais exibem certa incapacidade de passar da micro à macrosociedade. O referido conceito retoma o debate em torno da “autonomia do universo ideológico”. As ideias (individuais ou coletivas) teriam como pressuposto “outras ideias” sociais. Ou seja, existência de temas gerais, que confirmam sentidos a toda pluralidade social. Nesse sentido, pouco importaria se as representações são coletivas ou sociais, pois todo o problema residiria em saber se elas revelam ou não a presença de *themata*.

Registradas essas contribuições, que demonstram uma movimentação, ou melhor, uma transformação do sentido de “representação” proposto por um sociólogo adepto da Escola Positivista, a partir da apropriação do termo por outra área da Ciência Social, segue-se a análise no campo do pensamento marxista.

⁶ Moscovici (2003) salienta que representar é um processo de produção de conhecimento que funciona sobre estruturas sociais e cognitivas locais (e populares), sendo, portanto, sociovariável.

⁷ A expressão *themata* é derivada do radical latino *thema*, cuja tradução mais literal é “o que está colocado ou o que é” (MOSCOVICI, 2003).

II

No pensamento marxista,⁸ o conceito de *ideologia*, como “representação da relação imaginária com a realidade”, oferece importante recurso de análise. Karel Kosik (1926-2003), filósofo checo de tradição marxista, em *A Dialética do Concreto*, analisa a mistificação do conhecimento contemporaneamente, alegando que a realidade – chamada por ele de “coisa em si” – é formada de múltiplos aspectos, e o seu conhecimento, que tem um caráter totalizante, depende da unidade dialética entre aparência e essência dessa realidade (KOSIK, 1976).

O pensamento dialético faz uma distinção entre representação (aparência) e conceito (essência) da “coisa” (realidade); haveria ao mesmo tempo duas formas, ou graus, de conhecimento da realidade, correspondentes às duas qualidades da práxis humana.

A essência não é inerte, mas se manifesta no fenômeno, de modo parcial. O fenômeno (a parte da realidade imediatamente observável) indica algo que não é ele mesmo. A essência, que não se dá diretamente, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A atividade do fenômeno é revelar a essência. O mundo fenomênico tem estrutura própria, que pode ser revelada e descrita. Contudo, sua estrutura não capta a relação entre o mundo fenomênico e a essência. Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a “coisa em si” se manifesta naquele fenômeno e, ao mesmo tempo, nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência (KOSIK, 1976, p. 16).

Kosik (1976, p. 14) enfatiza que a primeira atitude do homem frente à realidade não é investigativa ou examinatória, mas um exercício prático-sensível, de onde surgirá imediatamente uma intuição prática da realidade. Em suas palavras, “o indivíduo cria suas próprias representações das coisas (pensamento comum) e elabora um sistema correlativo de noções, que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade”.

A “coisa em si”, de que trata a dialética, não se manifesta imediatamente ao homem, à sua compreensão. De imediato, veem-se as formas fenomênicas da realidade, “a existência real”, diferentes ou mesmo contraditórias com referência à “lei do fenômeno”, isto é, à estrutura da coisa, com seu núcleo interno essencial.

Os fenômenos cotidianos e comuns da existência humana penetram na consciência dos indivíduos com seu aspecto de natural e constituem o mundo da *pseudoconcreticidade*, aspecto fenomênico, visto e considerado a essência da coisa, do qual fazem parte as representações comuns, projeções dos fenômenos externos na consciência do homem. Aí se dá a práxis utilitária do homem – representação e uso das coisas – que o coloca em condições de orientar-se pelo mundo, mas não de compreendê-lo em sua realidade. Nessa práxis unilateral e fragmentária dos indivíduos, forma-se o ambiente material e a atmosfera espiritual, em que se fixa a aparência superficial da realidade. A práxis revolucionária da humanidade, ao

⁸ O termo marxista refere-se ao conjunto da obra e do pensamento de Karl Marx (1818-1883), intelectual alemão. Porém, deve-se registrar que uma vasta produção, inspirada ou baseada nos seus escritos, é desenvolvida, desde sua morte, sendo denominada, também, de marxista.

contrário, busca o “conceito”, a compreensão da “coisa”, somente possível através do conhecimento da estrutura.

A realidade é a unidade do fenômeno e da essência, ao passo que a irrealidade se dá quando uma das dimensões, isoladamente, é considerada a única realidade. Assim, a diferença entre fenômeno e essência não está no fato de serem real ou irreal, mas na forma como se manifestam e como são apreendidos (de forma imediata ou reflexiva). Segundo Kosik, o fenômeno é *pseudoconcreto*, devido à sua existência independente. Ele não é negado enquanto existência e objetividade, mas enquanto fenômeno que se pretende independente, quando, na verdade, é fenômeno derivado. Isso é o que se prova por intermédio do pensamento dialético, que destrói sua pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976, p. 21).

Sendo assim, a dialética não toma como algo original e independente o mundo das representações, os produtos fixados e o conjunto do mundo material reificado. Não os aceita sob seu aspecto imediato, submete-os ao exame que comprove seu caráter de fenômeno derivado, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade.

Sobre isso, Karl Marx sustenta que os homens não apreendem diferentemente e imediatamente a realidade, suas conexões, sua estrutura, pois “todas as ciências seriam supérfluas se a forma fenomênica e a essência coincidissem diretamente” e completamente.⁹

Amparado pela teoria marxista, Kosik define a categoria “representação” como “senso comum”, “mundo da aparência”, “práxis utilitária cotidiana”, resultado da reprodução dos fenômenos na mente. A representação, no pensamento dialético, não é uma qualidade natural da “coisa”, da realidade, “é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas” (KOSIK, 1976, p. 19). Portanto, é contrária ao “conceito”, que é a “coisa em si”, o mundo da realidade.

O pensamento crítico dialético, que se propõe compreender a “coisa em si”, perguntando-se como é possível compreender a realidade, é oposto à sistematização doutrinária e à romantização das representações. O pensamento dialético destrói a *pseudoconcreticidade* ao decompor o todo, o que Kosik denomina a “cisão do único”, ou seja, separação entre fenômeno e essência, distinção entre representação e conceito, para atingir a concreticidade. Por trás da aparência externa do fenômeno se desvela sua lei. “Por trás do movimento visível, o movimento real interno” (KOSIK, 1976, p. 20).

Por conseguinte, o pensamento não pode captar a “coisa em si”, através da sua representação, e sim pela “cisão do único”. Porém, separar o secundário do essencial não significa repelir e excluir o secundário como irreal, uma vez que seu caráter fenomênico é revelado diante da verdade essencial (KOSIK, 1976, p. 18). A Filosofia e a Ciência são úteis, porque buscam descobrir o modo de ser do existente, visto que a essência e a aparência fenomênica não coincidem diretamente.

⁹ Ver a obra de Karl Marx, *O Capital*, III (sec. VII, cap. XL VIII, III).

III

Opondo-se à dominação da Escola Positivista e questionando a excessiva preocupação econômica que marcava a Escola Marxista, naquele período,¹⁰ uma nova tendência da historiografia francesa exprime-se, discretamente, em *A Revista de Síntese*, durante os anos 1920, e mais francamente na *Revista Les Annales*, durante os anos 1930.

Os *Annales*, movimento que incentivava várias inovações no âmbito da metodologia da pesquisa histórica, agrupava diversas matrizes teórico-metodológicas. A “Terceira Geração” dos *Annales*, chamada Nova História ou História Cultural, teve por principal característica o policentrismo e a abertura das fronteiras da História. Como afirma o historiador Peter Burke (1997), a Nova História se caracteriza por não possuir uma concepção homogênea em termos teórico-metodológicos. Essa flexibilidade permite o estudo histórico na área do conhecimento e memória, de sorte que os historiadores culturais vão se preocupar com as “representações” e as “práticas”, os dois aspectos característicos da Nova História, segundo um de seus líderes, Roger Chartier (1990).

Em reação à acelerada mudança cultural que ameaça as identidades, ao separar o que somos do que fomos, vemos um crescente interesse pela história da memória, uma importante forma de Nova História, em expansão, descrita como “memória social” ou “memória cultural” (BURKE, 2005). Estamos no início do século XX e esse movimento, lançado sob a bandeira da “Nova História”, defende que a História inclui qualquer traço ou vestígio das coisas que o homem fez ou pensou, desde o seu surgimento sobre a terra.

A expressão “Nova História Cultural” entrou em uso no final da década de 1980 e se transformou na forma dominante de História praticada hoje. Nela, um aspecto importante é reservado para o estudo das representações, graças ao interesse pelo papel da imaginação, dos elementos oriundos de pinturas, contos populares e rituais. Na perspectiva de Burke, muitas formas de representação (literárias, visuais ou mentais) foram estudadas nas últimas duas ou três décadas. O termo “representação”, um conceito central da Nova História Cultural, parece significar que imagens e textos simplesmente refletem ou imitam a realidade social. Essa alusão causou um desconforto em muitos historiadores, levando-os a pensar e falar em construção ou produção da realidade (BURKE, 2005).

A representação, aqui, dá ênfase às mentalidades, suposições e sentimentos, e é usada em conformidade com a história da memória. Dentre seus teóricos mais importantes estão: Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bourdieu.

¹⁰ A economia marca o pensamento marxista determinista, mas, a partir da década de 1930, a publicação de obras filosóficas de Marx suscitaram novas incursões sobre essa preocupação econômica.

Pierre Bourdieu¹¹ concebe a “história das representações”, ou, como se tornou comum falar, “construção” ou “produção” da realidade, por meio das representações (BOURDIEU, ano apud BURKE, 2005, p. 84).

Seu pensamento é chamado de “estruturalismo construtivista”¹², ao admitir que existem no mundo social estruturas objetivas, que podem coagir a ação e a representação dos indivíduos, mas que estes, no seu cotidiano, podem transformar ou conservar tais estruturas. Nota-se que ele tenta fugir da dicotomia subjetivismo/objetivismo dentro das Ciências Humanas, argumentando que o momento objetivo e subjetivo das relações sociais estão numa relação dialética, que não é expressa totalmente na realidade que se nos apresenta.

O conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu, relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes, por meio de disposições para sentir, pensar e agir. O *habitus*, constituído pelo poder simbólico,¹³ é o princípio produtor e gerador das representações. Para o autor, as representações são incorporadas como um sinal e uma manifestação do coletivo nos indivíduos, são relevantes para a auto-organização objetivo-subjetiva dos sujeitos, na sua ação prática, já que expressam a sua compreensão partida da observação real (BOURDIEU, 2004).¹⁴

É importante informar que Bourdieu aborda as representações, em diálogo com Durkheim, como formas de classificação social. No entanto, não se limita à gênese das classificações sociais; antes, aprofunda sua análise à relação mantida por essas classificações, com as divisões sociais. O autor compreende que há uma relação de correspondência, alternando a composição das classificações com as posições sociais ocupadas pelos agentes.

¹¹ Pierre Bourdieu (1930-2002), filósofo e sociólogo francês cuja contribuição alcança variadas áreas do conhecimento humano, em especial a Sociológica, onde se dedicou a desvendar os mecanismos da reprodução social que legitimam as formas de dominação. Nesta tarefa, ele desenvolveu conceitos específicos para as análises da sociedade e ao compor suas ideias e conceitos (a exemplo de *campoc*), o autor dialoga com a ideia de esfera, de Max Weber e com o conceito de classe social de Marx. Ainda com Émile Durkheim, ao tratar as representações como formas de classificação social (BOURDIEU, 1989).

¹² Uma das mais importantes questões na obra de Bourdieu se centraliza na análise de como os agentes incorporam a estrutura social, ao mesmo tempo em que a produzem, legitimam e reproduzem.

¹³ O poder simbólico, um conceito da teoria proposta por Bourdieu (1989, p. 14), é “[...] como o poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer crer e fazer ver, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo: poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força .

¹⁴ Na teoria proposta por Pierre Bourdieu (2004, p. 337-361), campo é um conceito que representa um espaço simbólico, no qual as lutas dos agentes determinam, validam, legitimam as representações. Surge da necessidade de relacionar o lugar da produção social com o lugar da produção simbólica.

IV

De todas as contribuições citadas neste estudo, uma merece destaque no que tange ao desenvolvimento da pesquisa histórica que tem como fonte a memória, enquanto possibilidade de reconstrução do passado: o pensamento dialético presente na obra de Karel Kosik, seu entendimento e o uso do conceito “representação”. O método dialético tem muito a contribuir, sobretudo por estar baseado no movimento global do conhecimento, que parte do empírico, de um problema que precisa ser resolvido, para alcançar a sua dimensão epistêmica e, em seguida, retornar ao objeto, que será percebido de outra forma. Pelas suas qualidades metodológicas, o Materialismo-dialético permite compreender amplamente a realidade do objeto investigado, posto que ajuda a pensá-lo por meios das seguintes categorias de análise: forma e conteúdo, essência e aparência, parte e todo, “coisa em si” e “representação”. Como essas dimensões se movimentam entre si, o pesquisador deverá descobrir como elas se relacionam, se combinam e se contradizem.

A história de um conceito não se refere ao seu aperfeiçoamento, progresso ou desenvolvimento, como se fosse possível alcançar uma teleologia única e singular capaz de defini-lo. Refere-se mais exatamente aos seus muitos usos, definidos pelos seus muitos sentidos que assume, em variados campos teóricos em que se faz presente.

Ao se historicizar um conceito, ainda que seja buscado o momento em que ele foi cunhado, deve-se compreender que o fenômeno que ele representa não tem origem, necessariamente, nesse mesmo instante. Os conceitos são formulados para representar fenômenos, geralmente, anteriores à sua formulação. No caso do presente estudo, o conceito “representação” não está descrito desde seu surgimento enquanto palavra, nem tampouco foi exaurida toda sua trajetória de usos e significados, mesmo porque o propósito desta pesquisa não se inscreveu nessa pretensão.

Analisou-se o percurso do conceito, a fim de conhecer os níveis em que este foi colocado, os significados que lhe foram atribuídos, as dimensões de saber que foram representadas por ele, nas obras de alguns autores entre os séculos XIX e XX. Tais noções só nos são possíveis, quando compreendemos suas composições, formas de análise e interpretação.

OLIVEIRA, Edileusa Santos ; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Re-presenting the faces of a word: brief study about the concept or representation. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n.1, p. 53-64, Jan.-Jun. 2010.

ABSTRACT. This text presents a study of the concept of “representation”, which was historicized in order to understand, not the moment that it was coined, but its course in the works of some authors, who wrote about knowledge and/or memory, as possibilities of past reconstruction. The ones who have written from a Positivism, Dialectic-materialism, and New Cultural History perspective, between XIX and XX centuries. The purpose of this article is to get acquainted with the levels, meanings and dimensions of knowledge that were represented by him.

KEYWORDS: Representation. Memory. Knowledge.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- _____. Estrutura, habitus e prática. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 337-361.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.
- _____. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os pensadores).
- DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).
- _____. **Sociologia e filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994.
- HUME, David. **Tratado da natureza humana**. São Paulo: UNESP, 2001.
- KANT, Immanuel. **A crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Petrópolis: Paz e Terra, 1976.
- LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

Cidadania negra: entre o jurídico e o sociológico
Black citizenship: between law and sociology

Alexandre de CASTRO¹

Antonio VASCONCELLOS JUNIOR²

RESUMO: É possível afirmar que o uso indiscriminado do termo *cidadania* e sua generalização contribuem negativamente para uma concepção do que vem a ser *cidadão*. Dessa formulação decorreu a presente comunicação, extraída de parte dos resultados obtidos com um trabalho desenvolvido junto ao curso ministrado como disciplina independente, no Curso regular de Direito, intitulado Direito e Cidadania, em que se buscou destacar a cidadania em sua concepção geral e abordá-la em sua relação com as minorias: o negro e a cidadania. O desenvolvimento metodológico ocorreu em duas etapas. A primeira consistiu na definição de cidadania, do ponto de vista jurídico, tendo em vista os elementos de elegibilidade e alistabilidade, ou seja, a capacidade de votar e ser votado (ou eleito) que caracteriza a concepção de cidadão, no Direito brasileiro sob a ótica do jurídico. A segunda etapa consistiu na apresentação da concepção sociológica do termo, com referência ao estudo de Thomas Humprey Marshall, *Cidadania, classe social e status*, destacando os três elementos que a compõem: além do elemento político considerado pelo ordenamento jurídico brasileiro, entendido como o direito de participar do exercício do poder, Marshall destaca um segundo elemento, o civil, que pressupõe a ideia de liberdade (ir, vir, ficar, liberdade de pensamento, o direito à propriedade), e um terceiro e último elemento, indispensável à realização da cidadania – o elemento social, que implica viver de modo digno e a participação da produção econômica da sociedade. Após a confrontação da cidadania entre as concepções jurídica e sociológica, buscou-se a sua compreensão em dois períodos históricos: no caso de uma cidadania negra, o período que antecede a abolição da escravidão e o período da República, com suas “teorias científicas” baseadas em “raça”, procurando-se uma conexão de sentido entre os dois momentos, para uma maior compreensão da realidade de uma cidadania negra hoje e os problemas de sua efetivação. O resultado parcial (pois se trata de um trabalho em desenvolvimento, tanto no campo metodológico como de seu conteúdo bibliográfico e programático) tem contribuído para novas reflexões envolvendo cidadania e minorias, dada a possibilidade de o componente sociológico estabelecer comparações.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania. Negro. Direito. Sociologia.

² Bacharel em Ciências Sociais pela Unesp – Campus de Marília/SP, Bacharel e Mestre em Direito pela UNIVEM-Marília/SP, Professor de Direito Constitucional e Direito e Cidadania do UniSALESIANO de Araçatuba/SP.

³ Advogado, Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP, Mestrando em Direito pela UniTOLEDO de Araçatuba/SP, Professor de Direito do Trabalho do UniSALESIANO de Araçatuba/SP.

INTRODUÇÃO

Um dos princípios políticos fundamentais da Constituição de 1988, a cidadania se traduz num dos pilares não somente a sustentar o edifício jurídico brasileiro, mas a traduzir a intenção do Estado no firme propósito da implementação de outro princípio importante: do Estado Democrático.

Inserida na condição de princípio, não de regra a ser observada, torna-se a cidadania um conceito geral, generalização esta capaz de incluir a todos, mulheres, brancos, negros e índios (maiorias e minorias) como potenciais cidadãos. Trata-se de uma generalização perigosa, sobretudo com respeito à etnia negra e sua relação com o *status*³ de cidadão, objeto desta comunicação.

Como princípio, a efetivação de uma cidadania depende de “[...] comportamento necessário à realização ou preservação do estado de coisas [...]” (ÁVILA, 2006, p. 50), comportamentos e coisas a serem discutidos neste trabalho, sem as quais a efetivação do princípio fica inviável ou até mesmo impraticável. Nesse âmbito, procede-se diferentemente das regras, aplicadas de modo integral por conterem, na maioria dos casos, a sanção pela sua inaplicabilidade ou inobservância, pois o ordenamento jurídico brasileiro obedece à lógica do *Estado Leviatã* de Thomas Hobbes, com a aplicação das normas sob a sombra da força.

O perigo generalizante encontra-se em dois níveis. No primeiro, diz respeito à atribuição e efetivação de uma cidadania negra, no Brasil, já que o princípio permite uma interpretação de que em nosso país o *status* de cidadão existe desde a Constituição de 1824; foi e é um país constituído de cidadãos. Num segundo nível, devido à falta de sanção àqueles que não praticam ou viabilizam um verdadeiro Estado cidadão, pois há carência “[...] de regras para sua concretização.” (ÁVILA, 2006, p. 36). Tal carência isenta os responsáveis pela inefetividade e aplicabilidade da cidadania, em particular uma cidadania negra, perpetuando-se uma lacuna nos princípios fundamentais, desde a proclamação da República brasileira.

Do ponto de vista jurídico basta a previsão no documento jurídico de que todos somos iguais perante a lei, de que os nacionais gozam de cidadania e de que as liberdades estão garantidas para reafirmar que cidadãos vivem num Estado Democrático.

DESENVOLVIMENTO

Para afastar o perigo da generalização jurídica e compreender a ausência de uma cidadania negra, no Brasil, primeiro se faz necessário buscar a definição do conceito de cidadania e, numa segunda etapa, o desenrolar histórico do *status* de cidadão praticado no país, particularmente com relação à etnia negra.

³ O sentido de *status* aqui utilizado é dado por Ralph Linton, quer dizer, o homem tomado no conjunto da sociedade, a partir de sua “posição” (pai, profissional, marido etc.), interagindo no interior desse coletivo, dotado de direitos e deveres, portanto, cidadão.

Compreender a cidadania implica uma tomada de posição. Juridicamente, isto é, do ponto de vista do Direito brasileiro, cidadão “[...] é o indivíduo que seja titular dos direitos políticos de votar e ser votado [...]” (SILVA, 1997, p. 331), um direito (ou obrigação, pois os qualificados eram obrigados a comparecer às urnas) já atribuído pela Constituição de 1824, a qual incluía “[...] os homens de 25 anos ou mais que tivessem renda mínima de 100 mil-réis.” (CARVALHO, 2005, p. 29).

A concepção jurídica de cidadão tem-se mostrado um tanto excludente. Já em 1824, “[...] as mulheres não votavam, e os escravos, naturalmente, não eram considerados cidadãos” (CARVALHO, 2005, p. 29-30). Com a reforma política realizada em 1881, onde se introduziu o voto direto e um único turno de votação, a situação agravou-se, pela exigência de uma renda de “[...] 200 mil-réis [...]”. Mas onde a lei de fato limitou o voto foi ao excluir os analfabetos” (CARVALHO, 2005, p. 39), além da existência de uma massa escrava alijada de qualquer forma de cidadania.

A abolição, realizada em 1888, em nada contribuiu para a condição de escravo, estimada em “[...] 1,5 milhão [...], 15% dos brasileiros” (CARVALHO, 2005, p. 47).

O voto feminino, conseqüentemente a cidadania feminina, só aconteceu em 1932, após “[...] uma série de importantes modificações na vida eleitoral brasileira. A principal delas [...] do direito de voto às mulheres.” (NICOLAU, 2004, p. 36).

A despeito da participação das mulheres, dos negros e dos analfabetos, a efetivação de uma ampla cidadania no contexto brasileiro compreendido entre 1824 a 1930 (sem nos olvidarmos da reforma política de 1881), do ponto de vista jurídico, encontra-se bastante prejudicada.

Em 1872, havia mais de 1 milhão de votantes, correspondentes a 13% da população livre. Em 1886, votaram nas eleições parlamentares pouco mais de 100 mil eleitores, ou 0,8% da população total. Houve um corte de quase 90% do eleitorado. (CARVALHO, 2005, p. 39).

Depois do golpe de 1930, houve a necessidade de rearticulação do cenário para o exercício do poder político, situação desembocada no Estado Novo de 1937. Seu grande arquiteto foi Getúlio Vargas, que consolida o “[...] processo de centralização política do país [...]” (AGGIO, 2002, p. 33), sob a forma de um “[...] Estado autoritário, o que significava que as camadas populares permaneceriam afastadas do sistema decisório.” (AGGIO, 2002, p. 35).

O regime repressivo implementado pelo poder executivo e sua conseqüente falta de participação nas decisões políticas foram contestadas, no fim de 1943, ganhando força com o fim da Segunda Grande Guerra, com a vitória obtida pelos aliados.

No início de 1945, em meio a essa conjuntura de avanço das forças favoráveis à democracia no plano interno e de derrocada dos regimes totalitários europeus no contexto internacional, a manutenção de um governo ditatorial no Brasil se tornava inequivocamente insustentável, e Vargas havia percebido

isso [...] e tentou se converter no condutor da transição [...] fixando um prazo para a definição da data das eleições gerais. (AGGIO, 2002, p. 42-43).

A redemocratização do país levou à eleição de um novo Presidente e, com ele, representantes para o Congresso Nacional, que, com poderes específicos, transformaram-se em uma Assembleia Constituinte responsável pela nova Constituição do país. Ainda que merecedora de críticas, a Constituição de 1946 trouxe “[...] significativo avanço em delinear, além dos direitos políticos, também os direitos sociais [...]” (MENDES; COELHO; BRANCO, 2008, p. 173).

Com relação aos direitos políticos, que nos interessa nesse período, a nova Carta removeu as restrições impostas durante o período ditatorial, como a grande concentração política em mãos do Executivo, o fechamento das Assembleias Legislativas, a subordinação do sistema judiciário etc., regulamentando os direitos civis e políticos, no que respeitava “[...] à pluralidade dos partidos e à garantia dos direitos fundamentais do homem.” (BONAVIDES; ANDRADE, 1991, p. 415).

Nova fase autoritária encontraremos em 1964. Após a renúncia de Jânio Quadros, seu vice, João Goulart, encontra fortes resistências para assumir o poder, em meio a uma possível guerra civil, contornada pela adoção de um sistema provisório de governo parlamentarista. A mudança implementada em setembro de 1961, que perdurou até janeiro de 1963, foi a saída encontrada para contornar o iminente confronto delineado, por um lado, pela forte conspiração militar (embora houvesse um forte apoio pela legalidade e respeito à Constituição, com destaque para o Marechal Teixeira Lott, de tal forma que as Forças Armadas encontravam-se divididas, em matéria política) e o apoio declarado da esquerda ao Chefe do Poder Executivo.

Após vinte e um anos de novo período autoritário, o Brasil novamente restabelece o exercício dos direitos políticos (votar e ser votado). Nossa jovem democracia já suportou a morte de Tancredo Neves e a posse de José Sarney; o *impeachment* de Fernando Collor e a condução da Nação por Itamar Franco; a acirrada disputa do poder executivo entre Luís Inácio Lula da Silva e Fernando Henrique Cardoso.

Todavia, como ser um cidadão (do ponto de vista jurídico) num país onde o voto censitário perdurou por longo tempo, impedindo uma grande maioria de participar do processo eleitoral e da escolha de seus representantes; dos períodos autoritários, nos quais as eleições foram suspensas ou deixaram de ser realizadas; dos golpes e conspirações como forma de chegar ao poder?

O grande questionamento ainda persiste: com grandes períodos autoritários que marcam a história do Brasil, será que somos um país de cidadãos? No interior dessa cidadania, pode-se defender uma cidadania negra?

A julgar pela concepção jurídica do termo, a resposta seria afirmativa, uma vez que, de forma geral, homens, mulheres, negros, índios, todos (qualquer um do povo) são detentores da possibilidade jurídica da cidadania – desde que alistável e elegível.

A concepção de uma cidadania do ponto de vista sociológico, por outro lado, nos possibilita afastar as generalizações, penetrar e compreender uma realidade diferente e não tão generalizante como esta que acabamos de enfatizar.

Por outra ótica de argumentação e na esperança de uma possibilidade diferenciada (mais incisiva) da concepção de cidadania, com referência à obra de Thomas Humprey Marshall, devemos destacar os três elementos distintos que a compõe.

Primeiramente do:

[...] elemento civil [...] composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...] Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo [...] O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. (MARSHALL, 1967, p. 63-64).

Portanto, para uma concepção de cidadania do ponto de vista sociológico, o homem deve reunir esses três elementos: o civil, o político e o social. Tais embriões de uma cidadania brasileira encontravam-se presentes no meio jurídico desde nossa primeira Carta.

De posse desses três elementos é que faremos a incursão na realidade histórica, para compreender, num nível diferente, os problemas da efetivação de uma cidadania negra brasileira.

E começaremos pelo período compreendido entre o descobrimento e a abolição da escravidão, por conseguinte, de 1500 a 1888.

No início, não houve uma maior preocupação com a escravidão. Tal inquietação só se deu, de fato, com a insurgência e a subversão ocorridas na colônia francesa, o Haiti. Uma revolução no país do Caribe, perpetrada por escravos negros, expulsando os seus senhores e tomando o poder, foram notícias alarmantes que, ao chegarem ao Rio de Janeiro, provocaram “[...] medo da africanização do Brasil [...] que ganhou uma dimensão mais abrangente.” (RODRIGUES, 2000, p. 50).

A partir desse fato, a questão do negro ganha outra conotação, na política brasileira, visto que a “[...] ressonância do levante do Haiti entre os escravos do Brasil era visível para as autoridades policiais” (RODRIGUES, 2000, p. 56). O “perigo negro” preocupava as elites, que prontamente colocaram a questão da escravidão na pauta de prioridades, já que o tráfico, apesar de proibido desde 1831⁴, ainda era constante, aumentando cada vez mais a participação étnica da população negra brasileira e ameaçando “[...] o futuro da população branca do Brasil [...]” (RODRIGUES, 2000, p. 51).

Liberdade dos cativos e composição étnica da população brasileira ganham a ordem do dia, no Brasil do final do século XIX. Entretanto, as discussões no parlamento brasileiro, com relação à melhor forma de conduzir

[...] a emancipação dos escravos, pretendiam uma liberdade que não rompesse de forma completa com as relações de escravidão; pretendiam uma liberdade que preservasse muitos dos laços que a escravidão estabelecera entre senhores e escravos. (MENDONÇA, 1999, p. 291).

Assim, foi travada a luta pela liberdade dos cativos (direitos civis), uma luta com resultados parciais que culminaram com a Lei Áurea, em 1888.

Além do acordo ratificado, em 1827 (que previa a erradicação do tráfico e livres seriam os escravos desembarcados a partir de então), entre Inglaterra e Brasil, no ano de 1845 o parlamento inglês aprovou a lei conhecida como Bill Aberdeen, que autorizava os navios britânicos a aprisionar embarcações envolvidas no tráfico de escravos.

Desde esse momento, o governo brasileiro decidiu evitar confronto e publicou a Lei Eusébio de Queiróz, em quatro de setembro de 1850, que reduziu enormemente o comércio de escravos, conforme as

[...] estatísticas reproduzidas por Manchester: 54 mil escravos importados em 1849, cerca de 23 mil em 1850, aproximadamente 3 mil em 1851 e apenas 700 no ano seguinte. Terminava, assim, após 40 anos de luta, o tráfico de escravos para o Brasil. (QUEIROZ, 1999, p. 27).

Contudo, a campanha abolicionista não cessou com o fim do tráfico, continuando no plano interno. As propostas de erradicação da escravidão de uma só vez não prosperaram: a estratégia foi de uma abolição que permitisse a viabilização de interesses dos senhores proprietários, “[...] que o processo de emancipação fosse lentamente encaminhado [...]” (MENDONÇA, 1999, p. 291).

Essa estratégia seguiu com a Lei do Ventre Livre, de setembro de 1871, sem “[...] que a relação de domínio entre senhores e escravos se rompesse de forma absoluta com a liberdade” (MENDONÇA, 1999, p. 102) Tal lei continha em si um problema a ser resolvido, com respeito a esses filhos livres. Quem cuidaria do recém-liberto, já que sua genitora continuava na condição de escrava. A solução foi colocar “[...] as crianças [...] sob o domínio exclusivo dos senhores de suas mães e obrigadas a prestar-lhes serviços até aos 21 anos [...]” (MENDONÇA, 1999, p. 102).

Para a definitiva erradicação do trabalho servil e a conquista da liberdade, por parte dos escravos, ainda faltava remover o empecilho desse tipo de trabalho, que se agarrava a um argumento do direito romano. “Ainda uma vez a Constituição é invocada para a garantia dos direitos de propriedade” (QUEIROZ, 1999, p. 70).

O projeto vencedor, transformado em lei em setembro de 1885, resolveu a querela da propriedade contida na Constituição, prevendo uma indenização ao

“[...] fazendeiro que quisesse substituir o trabalho escravo pelo livre [...]” (QUEIROZ, 1999, p. 71), ou obrigando os escravos com sessenta anos a prestar serviços gratuitamente aos seus senhores, como forma de indenização de sua futura alforria, até completarem os sessenta e cinco anos.

A Lei Áurea chegou com seus dois únicos artigos – o primeiro, declarando extinta a escravidão no Brasil, e o segundo, revogando as disposições em contrário –, para beneficiar setecentos mil escravos, em todo o território brasileiro. Finalmente, parte importante dos direitos civis era conquistada, mas sem a contrapartida imprescindível para sua efetivação: sem terra onde cultivar, sem profissão que lhes desse sobrevivência e abandonados pelo governo, a “[...] libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva” (CARVALHO, 2005, p. 53).

Pelo contrário. A grande dificuldade em se positivar as regras de um Código Civil encontrava seu entrave justamente na escravidão, pelas propostas liberais da Constituição de 1824:

De fato, de acordo com o direito imperial brasileiro, baseado, por sua vez, no direito colonial português, o escravo era considerado uma coisa, privado de qualquer direito, seja político ou civil, e incapaz de manter qualquer obrigação. Era chamado de um bem semovente, juridicamente tratado como eram os bois. (GRINBERG, 2002, p. 52-53).

A herança de três séculos de escravidão e suas consequências são sentidas ainda hoje. “Se o escravo não desenvolvia a consciência de seus direitos civis, o senhor tampouco [...] admitia os direitos do escravo” (CARVALHO, 2005, p. 53), de maneira que os direitos relativos à cidadania ainda hoje são negados, apesar de afirmados nos diplomas legais.

Na verdade, a abolição da escravidão não apaziguou o medo “[...] que os grandes proprietários tinham de possíveis reações violentas dos negros [...]” (HOFBAUER, 2006, p. 195).

A não implementação de uma cidadania negra, no Brasil, obedece, no início, a um medo-desprezo que mais tarde se transformou em preconceito. “O país não adotou legislação de segregação étnico-racial [...]” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 75), ao contrário das nações com antecedentes históricos escravistas, onde leis estabeleceram posicionamentos de natureza “[...] legal de pertença racial” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 75).

Além da falta de uma legislação, nosso país “[...] não desenvolveu política específica de integração dos negros recém-libertos à sociedade [...]” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 75), começando um processo de alijamento da etnia, com relação aos direitos de uma forma geral, e da cidadania, mais particularmente, perpetrando “[...] as bases do histórico processo de desigualdades sociais [...]” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, p. 75) e étnicas de nossa nação.

Outra questão, além da falta de regras e da total ausência de programas de integração da etnia negra, após o fim da escravidão e a Proclamação da República, foi a efetivação dos direitos recém-adquiridos.

A elite intelectual e as lideranças políticas perguntavam-se até que ponto seria possível e desejável, introduzir o princípio da “igualdade entre cidadãos”, com todas as suas conseqüências, num país cuja população era composta, majoritariamente, por “mestiços” e “raças inferiores”. (HOFBAUER, 2006, p. 198).

O embate das grandes questões agora era explicado, cada qual a seu modo, por juristas e médicos pelo viés do componente racial. Para os juristas, “[...] o cruzamento racial [...] explica a criminalidade, a loucura, a degeneração” (SCHWARCZ, 1993, p. 191); por outro lado, segundo os médicos, “[...] o simples convívio das diferentes raças que imigraram para o país [...] é que seria o maior responsável pelas doenças [...] e o obstáculo à “perfectibilidade” biológica” (SCHWARCZ, 1993, p. 191).

Embora as justificativas teórico-científicas alicerçadas na concepção de “raça” tenham sidas descartadas, ainda hoje desfrutam de certa credibilidade para a negação dos direitos necessários a um desenvolvimento da cidadania negra, no Brasil. Uma dessas justificativas foi defendida por um médico legista Raimundo Nina Rodrigues:

Nina Rodrigues negava que, entre as civilizações inferiores (como a negra), houvesse uma consciência do dever, do direito formal, que, para ele, constituía uma pré-condição da responsabilidade penal [...] existia uma “impossibilidade material, orgânica” que impedia os representantes das fases inferiores da evolução social passar bruscamente para o “grau de cultura mental e social das fases superiores. (HOFBAUER, 2006, p. 199).

Os negros se encontrariam numa fase evolutiva ainda muito incipiente, sendo incapazes de um desenvolvimento moral capaz de alçá-los ao *status* de civilizado, de modo que jamais alcançariam tal fase, porque seu desenvolvimento orgânico não permitiria, quer dizer, impediria o negro de evoluir socialmente, na escala de civilização.

Partindo do mesmo princípio, João Baptista Lacerda, médico de formação, diretor do Museu Nacional, preconizava a diferença entre “raças adiantadas” e “raças atrasadas”; todavia, na opinião de Lacerda, não era reconhecido às raças superiores “[...] o direito de opprimir e escravizar as raças atrasadas” (HOFBAUER, 2006, p. 206). O papel a ser desempenhado pelas “raças adiantadas”, em relação às demais “raças inferiores”, se impunha como um “[...] ato de civilizar e catequizar [...] como uma tarefa moral, como única saída para salvar a humanidade” (HOFBAUER, 2006, p. 207). Em consequência, a tarefa que Lacerda reservava às “raças superiores” consistia em instruir e tornar o negro e aqueles pertencentes às “raças inferiores”, bem “educados e corteses”.

Tanto para Nina Rodrigues, como para Lacerda, a saída encontrava-se no “branqueamento” da população brasileira, uma vez que, sem dúvida, essa era a “[...] esperança na construção de um novo grande país [...]” (HOFBAUER, 2006, p. 208).

Lacerda, por seu turno, iria mais longe e

[...] acreditava que dois fatores importantes transformariam o Brasil num dos “principais centros do mundo civilizado”: a imigração européia e a seleção sexual (preferência por casamentos com brancos), que iriam, inevitavelmente, “clarear” a população. O desaparecimento do negro era [...] uma questão de tempo [...] (HOFBAUER, 2006, p. 210).

O Brasil não branqueou, os negros não desapareceram e as temidas revoltas não aconteceram, muito embora os direitos de uma cidadania negra continuem a ser negados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abandonada à própria sorte, desde a abolição da escravidão, a etnia negra tem enfrentado uma forte resistência, na efetivação de seus direitos de cidadania.

De fato, os negros estavam impossibilitados de votar, seja pela condição de escravos (coisa), seja pela proibição expressa na Constituição de 1824, com respeito aos libertos, em seu artigo noventa e quatro.

Do ponto de vista jurídico, foi praticamente nula sua participação enquanto parte integrante da população brasileira, quadro praticamente inalterado, com a proclamação da República.

A esse grande prejuízo relacionado aos direitos políticos, acrescenta-se à etnia negra, do ponto de vista sociológico e como ator determinado, a dificuldade na obtenção de seus direitos civis. pois a grande questão (para os juristas), antes da abolição, em declarar a igualdade de direitos entre todos os cidadãos brasileiros, encontrava-se em sua condição ora de coisa, ora de pessoa (liberta).

Desde o acordo firmado entre nosso governo e a Inglaterra, em 1827, que previa a erradicação do tráfico, até a Lei Áurea, assinada em 1888, foram mais de sessenta anos nos quais o próprio Estado patrocinou a condição de coisa da etnia negra. Ainda protelou sua condição de cidadão, num logo subterfúgio legal, como foi o caso da Lei Eusébio de Queiróz, de 1850; por outro diploma legal, de 1871, conhecido pela Lei do Ventre Livre; além da Lei Saraiva-Cotegipe, mais famosa como Lei do Sexagenário.

Já com relação ao momento histórico republicano, o voto censitário (direitos políticos, agravados pela reforma de 1881) não altera a situação da etnia negra quanto aos seus direitos políticos, permanecendo alijada (assim como a grande maioria da população, em geral) da relação governantes e governados.

A condição de “raça inferior”, cientificamente defendida, tornou-se, a partir dos anos trinta de nossa República, o grande empecilho para a determinação jurídica da igualdade de direitos. Outorgar um componente importante dos direitos civis a uma “raça inferior”, como era a “raça” negra, contrariaria toda a “ciência” e seus métodos.

Derrubados os argumentos “científicos” do conceito de “raça” e consagrada a declaração da igualdade de direitos, pelas Constituições posteriores, a generalização jurídica induz à concepção de um país cidadão.

Por sua vez, sociologicamente, a etnia negra é ignorada em seus direitos políticos, seja pela condição de coisa que o modelo econômico lhe impôs, seja pela proibição legal expressa na Carta Magna ou, ainda, pelos requisitos censitários da condição de eleitor.

Insultada em seus direitos civis, primeiro pela protelação estatal e, depois, pela pecha de inferioridade e ignorância, encontramos no desamparo dos direitos sociais, os reflexos da ausência de direitos políticos. Juridicamente cidadã, sociologicamente ignorada, inferiorizada, a cidadania negra permanece efetivamente latente.

CASTRO, Alexandre de; VASCONCELLOS JUNIOR, Antonio . Black citizenship: between law and sociology. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n.1, p. 65-76, Jan.-Jun. 2010

ABSTRACT: It can be stated that the indiscriminate use of the term citizenship and its generalization has been contributing negatively for the conception of what is a citizen. The present communication resulted from this formulation, and it is partly derived from the results obtained in a research carried on in the course that was offered as an independent discipline pertaining to the regular Law Course, entitled Law and Citizenship, in which it was tried to highlight the citizenship in its general conception and to address the same in its relation with minority groups: black people and citizenship. The methodological development occurred in two stages. The first one was the definition of citizenship from the legal point of view taking into account the eligibility and enlistment elements, that is, the ability to vote and to be voted (or elected) that characterizes the citizen conception in the Brazilian Law under the juridical viewpoint. The second stage was the presentation of the sociological conception of the term referring to the study of Thomas Humprey Marshall, *Citizenship, social class and status*, highlighting its three elements: besides the political element considered by the Brazilian juridical ordering, understood as the right to participate in the Power exercise, Marshall cites a second element, the civil one, constituted by the Idea of freedom (to go, to come, to stay, freedom of thought, the right to property); and the third and last element that is essential to the citizenship achievement, the social element that implies in living in a dignified way, in taking part in the society's economical production. Following the citizenship confrontation between the juridical and sociological conceptions, its comprehension was searched within two historical periods, regarding the Black citizenship, the period that precedes the abolishment of slavery and the Republic period with its “scientific theories” based on “race” establishing a connection of meaning between the two moments in order to get a better understanding of the reality of a black citizenship nowadays and the problems related to its carrying on. The methodological, as well as its bibliographical and programmatic contents have contributed to new reflections that involve citizenship and minority groups due to the possibility of establishing comparisons by means of the sociological component.

KEYWORDS: Citizenship. Black. Law. Sociology.

REFERÊNCIAS

- AGGIO, Alberto; BARBOSA, Agnaldo de Sousa; COELHO, Hercídia Mara Facuri. **Política e sociedade no Brasil** (1930-1964). São Paulo: Annablume, 2002.
- ÁVILA, Humberto. **Teoria dos princípios**: da definição à aplicação dos princípios jurídicos. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.
- BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **História constitucional do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GRINBERG, Keila. **Código civil e cidadania**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- LINTON, Ralph. **O homem**: uma introdução à antropologia. Trad. Lavínia Vilela. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, classe social e status**. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. **Entre a mão e os anéis**: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP: Centro de pesquisa em História Social da Cultura, 1999.
- NICOLAU, Jairo. **História do voto no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- QUEIROZ, Suely R. Reis de. **A abolição da escravidão**. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção tudo é história).
- RODRIGUES, Jaime. **O infame comércio**: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850). Campinas: Editora da UNICAMP/CECULT, 2000.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 13. ed. São Paulo: Malheiros, 1997.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. van. (Org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 73-117.

CASTRO, A.; VASCONCELLOS JÚNIOR, A.

Estratégias juvenis para garantir dignidade e reconhecimento: a experiência de pertencer a uma casa da juventude em Portugal
Youth strategies for assuring dignity and recognition: the experience of belonging to a youth centre in Portugal

Sofia Marques da SILVA¹

RESUMO: A escola tem sido dominante na definição da pertença juvenil a uma identidade política e social, propondo uma classificação de sujeitos a partir da sua relação com aquela instituição, os seus propósitos e valores e organizando formas de transição “normais”. No entanto, existe menos reconhecimento social em torno de pertenças, enquanto estratégias criativas, desencadeadas por jovens em torno de outras instituições, comunidades e grupos e no interior dos quais fabricam as suas próprias modalidades de transição para a vida adulta. O objecto deste artigo enquadra-se num estudo etnográfico realizado numa Casa da Juventude, situada na periferia da cidade do Porto, entre 2005 e 2007, a respeito das culturas, transições e experiências juvenis, na primeira década do século XXI. Aqui se pretende focar algumas estratégias de um grupo de jovens para o reconhecimento, enquanto forma de reposição de justiça, com base no fabrico da sua inclusão no espaço cognitivo de uma instituição não escolar: uma Casa da Juventude.

PALAVRAS-CHAVE: Culturas juvenis. Educação. Estratégia.

INTRODUÇÃO

Uma etnografia² realizada numa Casa da Juventude entre 2005 e 2007 procurou compreender as experiências de um grupo de jovens rapazes e raparigas a crescer numa Freguesia situada na periferia da cidade do Porto e cujos quotidianos são, em parte, marcados pela sua presença e participação numa instituição não escolar: a Casa da Juventude.

A atenção recaiu sobre jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 23 anos, pertencentes a famílias socialmente desfavorecidas que conhecem situações de desemprego, ou de trabalho precário e mal pago. Este(a)s jovens vivem formas estruturais de exclusão social e cultural, nomeadamente a exclusão da escola, que tem uma aparição frágil nas suas biografias. O Ensino Superior ou mesmo o Ensino Secundário são universos desconhecidos para as famílias e para uma grande parte do(a)s jovens, que não termina a escolaridade obrigatória. São,

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto/Centro de Investigação e de Intervenção Educativas da Universidade do Porto – Portugal - sofiamsilva@fpce.up.pt

² Este estudo realizou-se no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação (SILVA, 2008).

desse modo, jovens com histórias de abandono escolar e de insucesso, e uma parte significativa conhece posteriormente experiências de trabalho precárias ou está durante largos períodos de tempo sem ocupação, passando muito do seu tempo nos espaços da Casa da Juventude, uma instituição que, localizada na freguesia onde moram, é um espaço onde jovens podem ocupar os seus tempos livres ou participar em projectos educativos.

Este estudo, que tinha como objecto as contradições emergentes, quer das fragilidades estruturais que atravessam as vidas destes/as jovens, quer das estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade, procurou dar conta de um conjunto de exuberâncias³ que resultam de efeitos de contrastes e incluem múltiplas, irregulares e até conflituosas formas de expressão e experiências juvenis. A exuberância, enquanto organizador conceptual, permitiu compreender aquilo que resulta, por um lado, de um movimento de confronto dos/as jovens com vulnerabilidades e medos, decorrentes do desinvestimento e da perda de confiança em vários mundos, nomeadamente do trabalho e da escola e, por outro lado, de um movimento de afirmação e de investimento que passa pela construção da pertença, da confiança e do reconhecimento em lugares, figuras e grupos de conforto. Neste último movimento, reconheceram-se algumas estratégias juvenis para a produção e solidificação de estruturas relacionais seguras, que lhes possibilitam lidar com mudanças e com o imprevisível. Destacam-se estratégias como a valorização da experiência e a construção de um sistema de pertenças às culturas juvenis, à comunidade, ao grupo de pares, à Casa da Juventude, ao corpo e ao simulacro.

O presente artigo tem como objectivo focalizar algumas dimensões do processo de construção da pertença à Casa da Juventude. A partir da apropriação daquela instituição, procuram superar algumas das suas fragilidades estruturais. Enfatiza-se essa estratégia como uma forma de reorganização juvenil das possibilidades que entendem disponíveis nos seus contextos de proximidade, tendo como objectivo um reconhecimento cultural.

Numa primeira parte deste artigo, procura-se tratar de alguns pontos de vista sobre a contemporaneidade com o objectivo de enquadrar a construção da

³ A exuberância, que significa excesso, irregularidade e união de contradições, é um conceito da estética barroca dando corpo a estruturas de experiências e subjectividades juvenis reconhecidas a partir do estudo etnográfico. A opção por este conceito segue o argumento de que existem fenómenos da contemporaneidade que podem ser mais bem compreendidos, se recorrermos a referentes de épocas anteriores (CALABRESE, 1998). Desse modo, considera-se que, sendo o barroco marcado pela plurilinearidade, torna-se pertinente como plataforma para se pensarem algumas formas culturais juvenis, através da proposta de um diálogo intercompreensivo entre a categoria estética, a exuberância e as categorias sociais (WILLIS, 2000). O estudo etnográfico que inspira este artigo deu conta de algumas exuberâncias: a exuberância das fragilidades e a sua tradução nas exuberâncias da experiência e da pertença. A primeira trata dos efeitos mais negativos de processos de transformação das sociedades da pós-modernidade, normalmente visíveis no aprofundamento das desigualdades sociais, económicas e sociais vividas de maneira mais acentuada à escala individual; as últimas são estratégias juvenis de construção de *contrapropostas* para a figuração de si, investindo em presentidades e miniprojectos que garantem alguma visibilidade e reconhecimento, nos contextos de vida juvenis, ainda que possam ter efeitos pouco emancipatórios, nos circuitos dominantes da sociedade.

pertença à Casa da Juventude; numa segunda parte, define-se a natureza da pertença, em termos gerais; na terceira parte, apresentam-se concretamente algumas dimensões da relação juvenil com a Casa da Juventude; por fim, alinhava-se uma breve conclusão.

1. JUVENTUDES, IMPREVISIBILIDADE E INSEGURANÇA NA CONTEMPORANEIDADE

Os modelos explicativos da imprevisibilidade dão conta de processos de desinstitucionalização (DUBET; MARTUCELLI, 1998), de perda de confiança e de novas relações com o risco (BECK, 2005; GIDDENS, 1996), tornando difícil a construção de um projecto sustentado em recompensas futuras. Opta-se, então, por investir pequenos depósitos que se procuram recuperar em prazos mínimos e no presente apreensível. O imperativo para cada indivíduo fabricar as suas próprias estratégias para aceder ao sentido, quando os suportes de confiança como o Estado, a Família ou o Trabalho estão reconhecidamente mais frágeis, torna-o mais responsável pelas suas adesões a compromissos. Por outro lado, fica mais próximo de valores, que subjectivos e ligados ao contexto, vão perdendo o seu carácter universal, neutro e abstracto e não servem enquanto coordenadas para a elaboração de roteiros de condutas.

Não existindo lugares de pertença seguros, a cartografia social fica mais difícil de identificar e cabe a cada indivíduo recriar-se e criar significados. No entanto, como refere Paul Willis, “isso não significa que as práticas culturais se dêem no vazio ou detenham apenas um conteúdo ‘racional’. Sem tradições conscientes próprias, os escombros remanescentes de outrora sobrevivem e sofrem mutações, encontrando novas áreas de relevância parcial” (WILLIS, 2005, p. 326). Reconhece-se, contudo, a possibilidade para uma maior capacidade de agência individual: “Se a *modernização reflexiva* aparece como uma teoria dos poderes crescentes dos actores sociais com relação às estruturas sociais, é porque o tecido social se revigorou criando oportunidades que permitem esse maior protagonismo individual.” (BAUMAN, 2007, p. 35).

Apesar de continuarem a existir sistemas sociais, as pertenças não são prescritas e não se está já perante organizações sociais consideradas estáveis e com propriedades controláveis. Conhecem-se sentimentos de deslocação e de fragmentação que emergem com o fim de certezas associadas a grupos e valores de pertença mais tradicionais, como a família ou as comunidades locais. Se na modernidade, marcada pela linearidade, as regras são seguidas, na pós-modernidade, caracterizada pela não-linearidade, está-se diante de uma organização da acção que se baseia no «rule-finding» (LASH, 2003). Qual é, então, o princípio estruturador da vida destes/as jovens e de que modo é que se relacionam com o futuro, tempo considerado na dimensão depositária do sentido do agir (LECCARDI, 2005)? Procurando a todo custo fugir à não existência e à imprevisibilidade, as juventudes parecem ir em busca de espaços, tempos e estratégias, onde podem lidar com as irracionalidades, os contraditórios, a expressividade.

Os processos de transição juvenis para o mundo adulto, não tendo abandonado por completo os estatutos de passagem mais tradicionais, sofreram novas actualizações, na medida em que “o terreno em que as transições têm lugar é de natureza cada vez mais labiríntica.” (PAIS, 2006, p. 8). As transições deixaram de ser lineares e as transições *yo-yo* são predominantemente marcadas pela escolha e pelo risco (WALTHER; HEJL; JENSEN, 2002).

Tendo em consideração a realidade social em que as experiências e as culturas juvenis se vivem e produzem – realidade marcada por um esbatimento de referências institucionais, pela erosão de lugares e papéis reconhecíveis e pelo aumento da responsabilidade individual em plataformas de risco – qual o lugar reservado a instituições como a Casa da Juventude? Que papel terá a Casa da Juventude, enquanto contexto informal de educação, na vida de jovens afastados/as biograficamente da escola? Será a Casa da Juventude um espaço de restauração de confiança e da promoção de formas de cidadania? Como referem Nicholson, Collins e Holmer (2004), a propósito de programas para jovens após a escola, “for many young people, the after-school program supplements positive development at home and at school; for others, the after-school program provides a primary support system that can ameliorate stressors they experience in these other settings.” (NICHOLSON; COLLINS; HOLMER, 2004, p. 58). Pode-se, então, compreender o papel da Casa da Juventude como um espaço de relançamento de expectativas juvenis? Entende-se este espaço, na geografia dos lugares significativos, como um «cool place»? (SKELTON; VALENTINE, 1998).

A Casa da Juventude, onde o estudo se realiza, é criada no âmbito de políticas da juventude que almejam a “integração e a promoção da igualdade de oportunidades, criando dispositivos de acesso, marcados pelo desejo de operacionalizar a transversalidade e a interligação entre três eixos basilares - diversidade, descentralização e dinamização”⁴. A Casa da Juventude nasce da iniciativa da Câmara Municipal e começou a sua actividade nos inícios do século XXI. Localizada num bairro social e na periferia urbana, é frequentada e procurada por jovens de grupos sociais *marginalizados e desfavorecidos*.

Os grandes programas institucionais, protagonizados pelo Estado e pela Escola, parecem, desse modo, ter dado lugar a programas locais de intervenção, situação que é despoletada também pela multiplicidade de formas de reconhecimento exigidas pelos sujeitos. Esse reconhecimento da diferença é o que organiza hoje “a reivindicação de uma justiça que não seja simplesmente socioeconómica, mas também cultural” (STOER; MAGALHÃES, 2003, p. 23).

2. O SENTIDO E A NATUREZA DA PERTENÇA

O movimento de pertença protagonizado pelos/as jovens da Casa da Juventude resulta, em grande medida, das fragilidades e medos que atravessam

⁴ Retirado do *site* da respectiva Câmara Municipal. Disponível em: http://www.cm-matosinhos.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=10908

os seus quotidianos. Nesse movimento, procuram construir modalidades de justiça que lhes garantam reconhecimento e dignidade, afastando-se de contextos hostis e de vulnerabilidades, mobilizando estratégias para que, naqueles contextos, não renovem a experiência da humilhação. Procuram, então, repor alguma justiça em lugares que transformam em «espaços de enunciação» (BALL; MAGUIRE; McCRAE, 2000, p. 149). Aqui é onde improvisam formas de se “tornar alguém” e onde tentam filtrar objectos, figuras e situações que os fragilizam.

Compreender as pertenças, o seu valor e o modo como organizam a vida dos/as jovens exige que se tenham em consideração não só as disposições, o *habitus*, mas igualmente experiências diferentes que provocam modificações no *habitus*: as “maneiras de fazer” ou “as mil práticas através das quais os utilizadores se reapropriam do espaço organizados pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 1990, p. xl).

Pode dizer-se que as biografias desses sujeitos se organizam em torno de resistências à desestruturação institucional e comunitária, investindo em pertenças que cultivam diariamente, no seu quotidiano. As pertenças não são investidas ao acaso. Cada uma delas é organizada à base de valores, crenças e interesses que traduzem lealdades específicas. Não são pertenças esporádicas e são estruturantes dos seus quotidianos, funcionando como suporte identitário, corporizando formas culturais que têm como justiça orientadora a luta contra o não esgotamento de si e pelo reconhecimento.

Os actos culturais são intrinsecamente motivados como aspectos da construção da identidade. Essa identidade deve ser viável e acreditável, no sentido de saber “como continuar em frente” no mundo social e também no sentido de ganhar aceitação e respeito dos outros, mesmo na luta material pela existência, buscando e encontrando dignidade e reconhecimento. (WILLIS, 2005, p. 325).

A definição das pertenças é também a definição dos seus lugares, a partir dos quais estes/as jovens compreendem o mundo e o mundo também os/as compreende. Esse lugar a partir do qual sujeito e mundo se entreolham, o espaço social, é “lugar da coexistência de posições sociais, de pontos mutuamente exclusivos que, para os seus ocupantes, estão no princípio de pontos de vista” (BOURDIEU, 1998b, p. 115). Essas pertenças são reacções à estrutura de desigualdades sociais, económicas e culturais que os/as colocam, muitas vezes, à deriva, conhecendo prolongadamente situações de impotência em várias esferas (BOURDIEU, 1998a). É talvez esse exercício de valorização e de transfiguração de si que faz com que muitos/as destes/as jovens, estando nos limiares do abismo, se aguentem nas economias legais, nas raízes comunitárias e familiares.

3. A CONSTRUÇÃO DA PERTENÇA À CASA DA JUVENTUDE: O PROCESSO DE A TORNAR “COISA SUA”

A ideia de que os jovens e as jovens que frequentam a Casa da Juventude desenvolveram estratégias de apropriar-se dela, ao mesmo tempo em que se tornam sua pertença, surge da observação de relações juvenis com esse espaço e que indicam a natureza do apego. A relação de pertença que estabelecem com essa instituição testemunha, talvez, uma maneira de criar raízes num tempo de desterritorialização. A relação com a Casa da Juventude torna-se, então, compreensível num contexto em que se reconhece uma «crise de normalidade» (ZOLL, 1992, p. 9), cujo elemento objectivo é o desregulamento das estruturas sociais.

A pertença à Casa da Juventude representa a reivindicação de um tempo subjectivo para si e que se opõe a outros tempos: da escola, do trabalho ou da família, e que existem *a priori*. Ali, pelo contrário, apropriam-se do tempo da instituição, mais orgânico e menos linear, e colaboram na sua construção.

Se é comum depararem-se com contextos de inconstância, a Casa da Juventude parece funcionar como um contexto mais estável, no qual podem fabricar imagens positivas de si e construir as *presenticidades*: estratégias de valorização de experiências e de organização da acção, tendo em vista o tempo presente. Se todo o lugar é um constructo artificial, precário e sempre exposto à modificação e à destruição, e se todo o lugar indica uma falta (DUQUE, 2006), a falta de uma origem, o fabrico da Casa da Juventude enquanto lugar de sentido e de identidade é o esforço de preencher alguns vazios e fazer algumas realidades mais suportáveis.

A Casa da Juventude é um espaço material e simbólico que oferece aos/às jovens espaços legítimos de existência e de transfiguração. Enfatiza-se, desse modo, a ideia de que a Casa da Juventude não é apenas discurso, mas é estrutura, subjectividade e acção. Tal pertença é caracterizada por estilos de acção que decorrem num campo que é regulado, mas no qual os/as jovens introduzem novas racionalidades, metaforizando a ordem dominante (CERTEAU, 1990).

O tempo vivido e construído pela sua presença na Casa da Juventude é um tempo considerado válido e útil, ainda que tenha pouco valor tenha fora daquele contexto. Aliás, o valor social e simbólico da Casa da Juventude reside igualmente na valorização e no acolhimento dos tempos “vazios” juvenis e possibilita aos/às jovens sentirem que ali não estão a desperdiçar o tempo (BOURDIEU, 1998b). No nível local, o facto de parte do seu tempo ser investido na Casa da Juventude dá-lhes um certo estatuto perante outros/as.

Numa época em que nos deparamos com o desaparecimento dos lugares, a Casa da Juventude parece ser um lugar de reconhecimento mútuo de quem a frequenta e no qual se procura a promoção de justiça, em contextos onde os/as jovens sofrem de injustiças económicas, desvalorização cultural e social.

Nos seus trabalhos sobre reconhecimento e redistribuição, Nancy Fraser refere que, frequentemente, as lutas pelo reconhecimento procuram resolver

questões de injustiça cultural, enquanto as lutas pela redistribuição procuram resolver questões relacionadas com injustiças socioeconómicas. Esse problema é discutido enquanto dilema reconhecimento-redistribuição, de modo a que se reflecta sobre as possíveis interferências entre os tipos de reclamação. Se a luta pelo reconhecimento se desenvolve em torno do acentuar das diferenças, a luta pela redistribuição desenvolve-se em torno da destruição de uma especificidade que gera injustiça, indo em busca da não diferenciação (FRASER, 1995, 1997).

No que diz respeito ao grupo da Casa da Juventude, este parece estar mais empenhado numa luta pelo reconhecimento nas várias frentes que entendem como possíveis. Apesar de estes/as jovens terem níveis de escolaridade baixos, de conhecerem no trabalho formas várias de exploração e de não terem projectos de vida formais, muitas das suas lutas e discursos circulam ao redor do reconhecimento cultural, embora aqui se reconheça que a injustiça cultural esteja relacionada com a injustiça económica.

3.1. CONSTRUIR A PERTENÇA ATRAVÉS DAS PRESENCAS NOS QUOTIDIANOS

A Casa da Juventude foi, desde a sua abertura, apropriada pelos/as jovens, principalmente pelos rapazes mais velhos, fenómeno que, à partida, a distingue de outras Casas da Juventude do Concelho. Ali é o espaço da sua construção enquanto grupo, da sua distinção de outros e da produção do Outro relativamente àquele espaço, mas também de si enquanto Outro, relativamente a outros espaços exteriores à Casa da Juventude ou à Freguesia. É nessas condições e relações de poder que a própria Casa da Juventude se constitui.

A relação de pertença com a Casa da Juventude é muito complexa. Por um lado, a Casa da Juventude representa um espaço diferente do local, o que para os/as jovens é importante, na medida em que se afastam do mundo adulto e do local e lhes satisfaz algum desejo de recolhimento e invisibilidade; por outro lado, a sua presença na Casa da Juventude os torna visíveis enquanto culturas juvenis, o que também lhes agrada e é importante, na construção das suas identidades.

Os movimentos quotidianos na Casa da Juventude revelaram que essa instituição funciona como um eixo organizador do desenrolar dos dias de muitos/as jovens. Parecem mesmo existir corredores de ligação e prolongamentos entre a casa familiar e a Casa da Juventude. A presença dos/as jovens na Casa da Juventude faz-se durante largas horas, fabricando pontes para outros mundos – reais ou virtuais.

Para quase todos/as os/as jovens, a Casa da Juventude é onde o grupo com raízes na comunidade local e no passado se encontra, se afina e se afirma. Parece ser quase o lugar em que se procura aferir que há coisas que não mudam. Nesse sentido, a Casa da Juventude é um espaço seguro ao qual procuram pertencer, cultivando a sua presença de todos os dias.

Existem muitas formas de fabricar e de se fazer presença, nesse contexto. Se, para muitos/as jovens, os quotidianos da Casa da Juventude são o contexto

onde fabricam os sentidos dos dias, para alguns/mas, a Casa da Juventude situa-se num registo mais funcional e pontual e, para outros/as ainda, é uma rede de suporte educativo e de ocupação de tempos livres.

São os rapazes que dão mais corpo à Casa da Juventude de forma regular, revelando um pouco das suas vidas ausentes de projecto, a não ser que o projecto seja que haja amanhã, pelo menos na Casa da Juventude. A sua presença testemunha o sentido da instituição nas suas vidas e não se resume a um sentido funcional, apenas relacionado com a ocupação de tempos livres, mas com a ocupação da sua vida. Talvez, por isso, são mais os rapazes, e principalmente os que passam muito tempo no bar⁵ a jogar *play station*, os que mais reagem quando são castigados, expulsos e impedidos entrar. É como se a cidade se aproximasse e invadisse a sua zona, como se engolisse a Casa da Juventude e as suas vidas e tudo fosse mais estranho e menos deles. É na repetição dos dias, das presenças e do que se faz que ganham espaço e autoridade.

«Hoje, no espaço Internet, estão jovens que não costumam estar na Casa e que vão ali apenas para a net. São cerca de 5 e todos rapazes.

O Bar está com gente, um número até razoável. A jogar está o técnico do espaço internet e o Bruno. O Gonzo está de pé. O Tó também está de pé, encostado à esquina que dobra para o auditório. São eles os únicos que conheço verdadeiramente e que **costumam frequentar assiduamente a Casa**». (4 de Maio de 2006)

O ócio, o tempo livre, aparentemente não disciplinador, marca momentos fortes da Casa da Juventude, e os/as jovens criam nela ritmos securizantes. E se, muitas vezes, apenas se parece *estar*, como se vai estando em casa, ocupando-se o espaço e alterando a sua configuração primeira, outras vezes ocupam o tempo com conversas e jogos.

O bar, espaço privilegiado de afirmação da presença relativamente a outros/as frequentadores/as, é onde mais visivelmente se percebe que a Casa da Juventude é um espaço que consideram deles/as, em grande parte através das relações de poder que organizam a posse do tempo do jogo, dos canais de televisão ou das mesas que se ocupam.

Esses momentos são organizadores de grande parte do quotidiano da Casa da Juventude, e marcam uma distinção entre a maneira como a Casa da Juventude é apropriada. O Bar, o universo dos jogos, faz parte de contextos predominantemente marcados por rapazes mais velhos, que procuram nessas actividades algum prestígio. A construção da pertença à Casa da Juventude passa pelo domínio e pela gestão dos tempos da instituição. Ou seja, é a partir da sua presença em determinados espaços e a partir de tempos feitos à sua maneira que fazem a negociação.

⁵ O bar é o espaço de convívio da Casa da Juventude e onde os/as jovens passam grande parte do tempo dedicado à Casa da Juventude. É ali que se conversa, vê televisão e se joga *play station*. Para além do bar, existe uma sala da formação onde se realizam sessões dos projectos de intervenção organizados pela Casa da Juventude, um Espaço Internet e um auditório.

O bar é a face visível e imediata dos quotidianos da Casa da Juventude. Se apenas se conhecesse esse espaço até às 15, 16 horas, não se encontrariam muitas raparigas na Casa da Juventude. Elas chegam ao fim da tarde, com as mochilas, se vêm da escola, com sobrinhos/as e irmãos/ãs, se vêm de casa ou preparadas para as sessões. Encontrei as raparigas em espaços comuns partilhados com os rapazes, mas a sua pertença à Casa da Juventude faz-se, em grande medida, na Sala da Formação nas sessões, quando participam nas discussões, ou quando dinamizam o grupo de dança. Um pouco mais de atenção e dá-se conta de que as raparigas fazem da Casa da Juventude a *sua casa*, a partir da proximidade com algumas figuras significativas, procurando frequentemente apoio e aconselhamento em várias esferas das suas vidas. Essa “invisibilidade” das raparigas acaba por reforçar e perpetuar a ideia de que as subculturas são predominantemente masculinas (HUQ, 2006) e que, neste caso, a Casa da Juventude enquanto pertença é uma *coisa* de rapazes, pois as manifestações das raparigas são menos visíveis. A propósito da invisibilidade das culturas femininas, McRobbie e Garber (1976) consideram que a “cultura de quarto” é uma forma cultural das juventudes femininas que não existe enquanto acção num espaço público, é experienciada em um nível sobretudo individual e num registo mais sedentário que, muitas vezes, se relaciona com as restrições às raparigas.

Uma das formas de construir a pertença à Casa da Juventude protagonizada pelas raparigas é pela participação máxima em actividades significativas, estruturadas ou semiestruturadas, em que reconhecem alguma autonomia na sua participação e organização. Não tendo tempo para investir em quantidade, na Casa da Juventude, investem tudo o que podem nos tempos mais organizados, mais parecidos com a escola, e onde têm frequentemente mais protagonismo do que os rapazes. A Casa da Juventude, mais do que um espaço para ocupar o tempo livre em excesso, é entendida como um espaço de oportunidades para conseguirem algum tempo livre para si ou, pelo menos, para ocuparem o tempo com ganhos mais palpáveis.

As raparigas tornam-se mais visíveis com a sua participação em espaços educativos da Casa da Juventude, como o contexto do projecto onde, por terem também uma relação mais próxima com a escola e os saberes formais, podem mobilizar partes de si menos mostráveis nos outros espaços da Casa da Juventude ocupados pelos rapazes.

«O monitor e a monitora começam a falar sobre o espaço, os planetas e os eclipses para introduzirem a outra actividade que tem a ver com a construção fictícia de um eclipse. **A Diana e a Maria João são quem responde às questões e sempre de maneira correcta.** Dou comigo surpreendida com os conhecimentos que ali elas mostram ter sobre o tema. Depois surgem algumas palavras em inglês. Todas se queixam das línguas e das dificuldades». (12 de Agosto de 2005)

A construção da pertença à Casa da Juventude pelas raparigas, por meio de sua participação e da revelação de si, enquanto sujeito com conhecimento e em segmentos mais estruturados, explica-se por motivos que se prendem quer com a

socialização das raparigas, quer com a menor possibilidade de as raparigas, mesmo não tendo nenhuma ocupação, poderem vivenciar a Casa da Juventude como os rapazes o fazem: várias horas seguidas jogando *play station* ou no Espaço Internet. O facto de serem raparigas, em associação com os constrangimentos sociais, limita de modo significativo uma participação que poderia ser mais alargada.

«A Yara e a Diana estão com problemas. Não sabem se os pais e as mães as deixam ir. Ficam de conversar em casa. A Yara diz que **é por ser rapariga** e, por isso, ainda não sabe. Mais tarde a Psicóloga comenta que **o problema da Diana é o dinheiro**. Diz que já quando foram os desportos radicais não foi, porque provavelmente não tinha dinheiro para as sandes e embora lhe fosse proposto a oferta de comida ela não foi.» (9 de Abril de 2005)

Para além dos constrangimentos referidos, as raparigas são, de um modo geral, mais jovens (14-18) do que muitos rapazes (15-23), o que, associado ao género, pode também significar que as raparigas, menos dominantes desde os primeiros tempos da Casa da Juventude, quando teriam cerca de 12 anos, se tenham mantido nessa categoria de “mais novas”, podendo apenas ocupar espaços livres deixados pelos rapazes.

As estratégias das raparigas é, então, ocuparem espaços mais estruturados e que as obrigam a investimentos ao nível dos saberes e da organização. Destaca-se a sua participação como corresponsáveis por grupos de crianças e a dinamização de um grupo de dança. Essas experiências, que constituem *miniprojectos*, são ainda reveladoras das suas capacidades para tomarem decisões perante obstáculos imprevistos e de arriscarem, mesmo em situações onde poderiam estar mais fragilizadas.

O grupo de danças torna-se uma forma de as raparigas se tornarem mais visíveis. As competências que adquirem, na experiência das danças, são reconhecidas institucionalmente e mobilizadas. O estatuto de algumas raparigas transforma-se, em parte devido a saberes, como aqueles, que revelam ter. A Íris, que desiste do 7º ano de escolaridade com 14 anos, desenvolveu e mobilizou durante cerca de um ano as suas competências no nível das danças, não apenas no que diz respeito à criatividade em torno das coreografias, mas igualmente ao nível da gestão de relações entre os/as elementos do grupo de dança e que eram raparigas mais velhas. Pode dizer-se que, para Íris, a sua experiência no grupo de danças, uma experiência sociocultural, provocou a sua transfiguração ao olhar dos outros/as e de si própria. Essa mudança era mais visível, quando ia encontrar a Íris a ensaiar o grupo de crianças, tarefa para a qual foi escolhida pela equipa técnica da instituição.

«No anfiteatro a Íris está com a Paula a ensaiar as meninas mais pequenas. O Nando está sentado na última fila a ver os ensaios. Quando me vê entrar faz-me com a mão o gesto de fixe e ri-se. As meninas ouvem com atenção o que a Íris ensina. **A Íris parece mais crescida, assume o papel e é respeitada.** (28 de Junho de 2006)

Íris - «Sabe, é muito tempo para elas, uma hora aqui, porque isto parece que não mas cansa. Eu achava melhor fazermos um intervalinho de 10 minutos, só para elas descansarem, mas não deixam. Dizem que tem que ser a hora inteira. É por isso que dançam outras músicas que é para descansarem das que têm mesmo que saber dançar. É para descontraírem».

Reparo que uma das meninas mais novas está sentada no chão e não vai dançar. A Íris diz-me que ainda só foi aos ensaios uma vez e ainda não sabe. Diz-lhe:

Íris - «**Vá lá tu aprendes, tenta, anda lá!**»

A menina levanta-se e coloca-se ao lado de outra menina na fila da frente. Tenta fazer os passos.

No final, a Íris pede para saírem com calma. **Dá um jeito às cadeiras para ficarem mais arrumadas. Pega na folha das presenças e vai à sala da Psicóloga entregar a folha e dizer que já acabou e que correu bem.** A Psicóloga fica satisfeita. (29 de Novembro de 2006)

A experiência atrás mencionada foi uma oportunidade para se assumirem responsabilidades, aprenderem competências e mobilizarem saberes, de acordo com os contextos de acção, nomeadamente de relacionamento intergeracional (que os rapazes também revelam no contexto dos jogos). Como se revelou um espaço gerador de conflitos entre as raparigas, no nível da gestão e distribuição de poderes, foi uma oportunidade para a própria instituição experimentar e analisar modos de intervenção que, funcionando com menos rede, servem para revelar outras oportunidades de participação e, sobretudo, para cultivar modos de trabalho onde existe espaço para reconhecer as potencialidades de jovens.

A aprendizagem em torno de assumirem e respeitarem compromissos pode ter efeitos posteriores. A responsabilidade por outros, como neste caso das danças ou no caso do apoio que a Diana e a Íris dão às crianças, na Casa da Juventude, desvela situações que podem ter efeitos muito positivos. Como acentuam Nicholson, Collins e Holmer (2004), os/as jovens mais crescidos/as ficam orgulhosos quando transmitem as suas competências e apreciam a confiança e a responsabilidade que lhes é atribuída, relativamente a outros/as mais novos/as.

3.2. A PERTENÇA À CASA DA JUVENTUDE ENQUANTO ESPAÇO DE CONFORTO

«O Tataúga frequenta a CJ quase desde o início. Depois de começar a trabalhar continuou a frequentar a CJ e as actividades. Ao fim do dia volta sempre para conversar e combinar a noite:

Tataúga - «É por ser daqui que venho mais. Também por causa do ambiente. **Sinto-me em casa** e estou à vontade.»

Sofia - «Então se a CJ saísse daqui...»

Tataúga - «**Por vontade minha nunca saía. Fazia diferença. É muita gente que vem para aqui, mesmo que seja só para ponto de encontro.** [...] Estou sempre lá, só se não puder. É assim: é mais uma coisa para aprender. Eles

percebem mais do que a gente, sabem mais coisas, é mais um lugar para aprender. É mesmo assim!» (24 de Janeiro de 2007)

Não sendo apenas um espaço de consumo e de passagem, a Casa da Juventude é um espaço onde se criam elos sociais. Tendo, muitas vezes, estes/as jovens uma relação de insegurança com outros espaços como a cidade, a família ou a escola, é no contexto da Casa da Juventude que asseguram formas de segurança e de conforto. É frequente, então, perceberem-se situações que testemunham a dificuldade dos/as jovens em abandonar a Casa da Juventude: quando se encontram, ao fim do dia, amontoados de jovens à porta da Casa da Juventude, ou nas traseiras, mesmo quando já escureceu; ou quando se encontram jovens castigados *colados* à porta, esperando as ligações com o interior, através de notícias trazidas pelos/as amigos/as.

«Olho em volta. Estamos no fim do dia. Está escuro lá fora. Olho para a sala de formação com os/as jovens/as. **Ninguém parece com vontade de ir embora.** Está tudo muito confortável. O espaço, as pessoas, o tempo. Combinam-se cafés para se encontrarem no fim-de-semana. (2 de Dezembro de 2005)

Grande parte da vida dos jovens parece girar em torno da Casa da Juventude. Lugar de chegada, de partida, de encontro, é um organizador geográfico e simbólico. Organiza as interações dos jovens fora dela própria diminuindo a sensação de errância. Contrariando um pouco a ideia de que a comunidade ou a espaços locais não seriam relevantes, no nível da construção identitária e da definição dos estilos de vida, a criação da pertença à Casa da Juventude mostra a significância que espaços locais podem ter, na organização das vidas juvenis.

A Casa da Juventude, um lugar onde se convive e um ponto de encontro, tem um papel organizador das vidas. Falam dela como pertença sua, adquirida na antiguidade e na presença, mas sobretudo na inscrição dela nas biografias e rotinas, afinal, partilhadas.

Diana ? «É importante, por claro. Eu venho para aqui desde que abriu. Eu vim para aqui morar há 8, 9 anos **e venho para a CJ desde que abriu há 5 anos.** O grupo das raparigas foi sempre o mesmo, eu, a Inês, a Ana, a Maria João, o dos rapazes é que foi mudando, mas o nosso foi sempre mais ou menos o mesmo. (20 de Setembro de 2006)

«Sofia – «E a CJ? Há quanto tempo a frequentas?»

Puma – «Desde o início. **Devo ser dos mais antiquinhos.** A CJ é fixe. Se os chavalos viessem era bom para eles. Enquanto puder eu venho». (31 de Janeiro de 2007)

Os sentidos da Casa da Juventude organizam-se, em grande medida, a partir das interações com pessoas que se consideram significativas, principalmente os/as amigos/as e figuras da equipa técnica, mas também pelas

actividades e oportunidades de experimentarem coisas novas. Para uma grande parte destes/as jovens, mesmo para quem tem ocupação no trabalho e na escola, a Casa da Juventude representa ligações a mundos juvenis e a fuga à dispersão.

Um dos aspectos que torna a Casa da Juventude uma instituição significativa é a existência de figuras relevantes, na construção da imagem de si: são os «outros significativos» (BERGER; LUCKMANN, 1999). Estes podem ser os/as amigos/as, como já se referiu, mas são também alguns/mas técnicos/as que desempenham papéis considerados relevantes, como agentes transformadores de partes das suas vidas, podendo mesmo contribuir para alterar as formas pessoais de interpretar a realidade. Confrontados/as com inúmeras inseguranças e medos, em outras esferas da sua vida, muitos/as jovens consideram a coerência, a confiança e a estabilidade das relações como factores importantes na sua ligação à Casa da Juventude e ao lugar que entendem poder ocupar:

«Yara ? «Agora a D. Joana? **A D. Joana gosta muito de ajudar as pessoas. Tenho alguém com quem falar. Ela sempre me ajudou. Explicou-me muita coisa.**» (22 de Novembro de 2006)

«Luís – **«Sim, sim, a Psicóloga é outra coisa, é uma jóia. Ajuda muito, conversa e ouve os nossos problemas».** (3 de Março de 2006)

O Luís reconhece a Psicóloga como profissional e, acima de tudo, como pessoa que conversa com ele, que o ouve e que o trata bem. Esse reconhecimento que o Luís sente permite-lhe dismantelar de percepções sobre a sua realidade e experimentar outras matrizes relacionais e modelos sociais alternativos, que Berger e Luckman consideram ser «estruturas de plausibilidade» (BERGER; LUCKMAN, 1999). Parece permitir, sobretudo, gerar «bem-estar subjectivo» (PARK, 2004), que alimenta relações sociais e visões de si mais positivas.

CONCLUSÃO

Num tempo de crise e imprevisível, novas condições impõem novos desafios e pressões junto dos/as jovens, principalmente daqueles/as que vivem situações de desigualdades estruturais. Muitos dos/as jovens da Casa da Juventude sofrem de dupla marginalização: estão excluídos/as da modernidade, representada pelo afastamento dos centros de conhecimento e do mercado de trabalho, e estão excluídos/as do processo de reconhecimento de igualdade de direitos e de oportunidades para uma cidadania efectiva.

No esforço de não se deixarem engolir por uma das versões da sua vida – a versão da precariedade, da ausência de perspectivas sobre as reais possibilidades para sair dessa precariedade –, reservam esforços para criar lugares de conforto para a apresentação de outra versão de si, em que experimentam valores, produzem e mostram o seu “estilo de vida”. Imaginam, por conseguinte, que a Casa da Juventude pode ser um desses lugares e inventam com a sua acção e a sua palavra novas figurações de si. Tais invenções procuram assegurar pequenas

rotinas e repetições securizantes, de modo a ter controlo sobre algumas partes das suas vidas; são estratégias de produção de «mapas de sentido» que também resultam das apropriações juvenis de símbolos e objectos (VALENTINE; SKELTON; CHAMBERS, 1998).

Em nível local, a sua pertença à Casa da Juventude torna-os/as visíveis e dá-lhes a oportunidade de exuberarem a sua existência, nomeadamente, passando naquele espaço horas seguidas nos quotidianos repetidos.

O que esta e outras pertenças querem significar é que nem tudo está decidido no plano da existência individual que desejam justificar, perante os outros/as. (Trans)figurando-se num mapa de pertenças, o mundo parece menos hostil e eles/as parecem menos hostis ao mundo. É nessas pertenças que se procura remediar a desigual distribuição “do capital simbólico, quer dizer, da importância social e das razões de viver” (BOURDIEU, 1998b, p. 216). Entende-se que essas estratégias têm subjacente um sujeito capaz de dar sentido à sua realidade e acção e se configuram na «possibilidade da acção que se não limita a reproduzir as condições de existência, mas que, ao invés, permite que nelas se introduza a diferença, como marca de uma capacidade de criar contextos singulares e realizar trajectos individuais e colectivos próprios» (SARMENTO, 2000, p. 56).

SILVA, Sofia Marques da. *Youth strategies for assuring dignity and recognition: the experience of belonging to a youth centre in Portugal*. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n.1, p. 77-92, Jan.-Jun. 2010

ABSTRACT: School as been dominant in the definition of the juvenile belonging to a political and social identity, proposing a subjects' classification from their relationship with that institution, their purposes and values and organising “normal” ways of transition. However, there is less social acknowledgement about belongings, as creative strategies, triggered by youngsters around other institutions, communities and groups and within which they fabricate their own modalities of transition to adult life. The object of this paper fits in an ethnographic study carried out in a Youth House of the periphery of Porto between 2005 and 2007 about youth cultures, transitions and experiences in the first decade of the 21st century. We intend herewith to focus on some strategies of a group of young boys and girls towards acknowledgement, as a way of justices' replacement, from the fabrication of their belonging to a non scholar institution: a Youth House.

KEYWORDS: Youth cultures. Education. Strategy.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; McCRAE, Sheila. **Choice and pathways:** transitions post-16. Milton Keynes: Open University Press, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **A vida fragmentad:** ensaios sobre a moral pós-moderna. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.

BECK, Ulrich. **Risk society:** towards a new modernity. London: Sage Publications, 2005.

- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: um livro sobre sociologia do conhecimento. Lisboa: Dinalivro, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**. Oeiras: Celta, 1998a.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Oeiras: Celta, 1998b.
- CALABRESE, Omar. **A idade neobarroca**. Lisboa: Edições 70, 1998.
- CERTEAU, Michel de. **L'invention du quotidien**. Paris: Éditions Gallimard, 1990. v. 1 Arts de faire.
- DUBET, François; MARTTUCELLI, Danilo. **Dans quelle société vivons-nous?** Paris: Seuil, 1998.
- DUQUE, Félix. Esculpir el Lugar. In: ORTIZ-OSÉS, Andrés; LANCEROS, Patxi. **La Interpretación del Mundo**. Barcelona: Anthropos Editorial; México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2006. p. 95-112.
- FRASER, Nancy. From redistribution to recognition: dilemmas of justice in 'post-socialist' age. **New Left Review**, London, v. 1, n. 212, p. 67-93, July/Aug. 1995.
- _____. **Justice interruptus**. Cambridge: Routledge, 1997.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Oeiras: Celta, 1996.
- HUQ, Rupa. **Beyond subculture**: 6op, youth and identity in a postcolonial world. London: Routledge, 2006.
- LASH, Scott. Reflexivity as non-linearity. **Theory, Culture & Society**, Nottingham, v. 20, n. 2, p. 49-57, 2003.
- LECCARDI, Carmen. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005.
- McROBBIE, Ângela; GARBER, Jenny. Girls and subcultures: an exploration. In: HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony. **Resistance through rituals**: youth subcultures in post-war Britain. London: Hutchinson, 1976. p. 209-222.
- NICHOLSON, Heather Johnston; COLLINS, Christopher; HOLMER, Heidi. Youth as People: the protective aspects of youth development in after-school settings. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, Philadelphia, v. 591, n. 1, p. 55-71, jan. 2004.
- PAIS, José Machado. Buscas de Si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÉNIO, Fernanda. **Culturas jovens**: mapas de afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7-24.
- PARK, Nansook. The role of subjective well-being in positive youth development. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, Philadelphia, v. 591, n. 1, p. 25-39, jan. 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de ação nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- SILVA, Sofia Marques da. **Exuberâncias e (trans)figurações de si numa casa da juventude**: etnografia de fragilidades e de estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2008.

SILVA, S.M.

SKELTON, Tracy; VALENTINE, Gill. **Cool places**: geographies of youth cultures. London: Routledge, 1998.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, António. A Reconfiguração do contrato social moderno: novas cidadanias e educação. In: RODRIGUES, David. **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. p. 14-24.

VALENTINE, Gill; SKELTON, Tracey; CAMBERS, Deborah. Cool places: an introduction to youth and youth cultures". In: SKELTON, Tracy; VALENTINE, Gill. **Cool places**: geographies of youth cultures. London: Routledge, 1998. p. 1-32.

WALTHER, Andreas; HEJL, Gry Moerch; JENSEN, Torben Bechmann. **Youth transitions, youth policy and participation**: state of the art report. 2002. Disponível em: <<http://www.iris-egris.de/yoyo/pdf/YoyoWP1StateofArt.pdf>, 2/09/07> Acesso em: 2 set. 2007.

WILLIS, Paul. **The ethnographic imagination**. Cambridge: Polity Press, 2000.

_____. Cultura viva: entrevista com Paul Willis (por Roger Martínez). **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 301-333, nov. 2005.

ZOLL, Rainer. **Nouvel individualisme et solidarité quotidienne**. Paris: Éditions Kimé, 1992.

A indisciplina numa escola portuguesa:
olhares da comunidade educativa
*The indiscipline in a portuguese school:
the viewpoint of the educational community*

Carlos Alberto GOMES
Guilherme Rego da SILVA
Daniela Vilaverde e SILVA¹

RESUMO: Este artigo apresenta e analisa resultados de investigação sobre o tema da indisciplina escolar obtidos no âmbito do projecto de investigação “Civismo, Indisciplina e Cidadania”, desenvolvido entre 2006 e 2008, no quadro de uma parceria entre o Gabinete de Políticas Educativas e Acção Organizacional do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional da Universidade do Minho e a Escola Básica Egas Moniz, de Guimarães, no norte de Portugal. Os resultados foram obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário a professores, a alunos e a representantes de pais/encarregados de educação da referida escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Escola. Sala de aula. Indisciplina.

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de um projecto de investigação intitulado “Cidadania, Civismo e (In)Disciplina”, desenvolvido entre 2006 e 2008, no âmbito de uma parceria entre o Gabinete de Políticas Educativas e Acção Organizacional do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional (actualmente designado de Ciências Sociais da Educação) da Universidade do Minho e a escola básica Egas Moniz, em Guimarães, no norte de Portugal. Nele, é apresentado e analisado um conjunto de resultados que expressam as opiniões e posições de professores, de alunos e de representantes de pais/encarregados de educação da escola, relativamente à questão da indisciplina na escola e na sala de aula.

O inquérito por questionário a vários elementos da comunidade educativa – professores, alunos, funcionários e representantes dos pais/encarregados de educação foi realizado em maio de 2008. Recorreu-se ao programa estatístico

¹ Docentes do Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), para a obtenção e apresentação dos resultados de investigação.

Na primeira parte do artigo, organizamos uma breve teorização sobre o tema da disciplina; na segunda parte, apresentamos e analisamos os resultados obtidos.

1. DISCIPLINA ESCOLAR - BREVE TEORIZAÇÃO SOCIOLÓGICA

Numa definição clássica, proposta por Max Weber (2001, p. 81-82), “disciplina chamar-se-á a probabilidade de, numa multidão dada de homens, encontrar uma obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem, em virtude de uma atitude adestrada. [...] O conceito de ‘disciplina’ engloba o ‘treino’ da obediência acrítica e sem resistência das massas”. A transposição dessa formulação do conceito de disciplina para a escola dos tempos actuais, que funciona num registo aberto e democrático e em ambiente cultural “pós-moderno” – caracterizado, entre muitos outros aspectos, pela substituição do saber narrativo por uma pluralidade de jogos de linguagem e pela ruptura com a tradição (FEATHERSTONE, 1990) – com uma relação interpessoal e pedagógica não assente num modelo de tipo hierárquico e autocrático, uma escola na qual, do ponto de vista político e institucional, se estabelecem deveres, mas também se reconhecem direitos aos alunos (PORTUGAL, 2008; LOBO, 1997; GOMES, 1997), obriga, claramente, a repensar o conceito de disciplina e, em consequência, também um outro conjunto de conceitos associados relevantes para a estruturação das relações sociais e institucionais e interpessoais na escola – poder, dominação, autoridade, legitimidade (GOMES, 2009a, 2009b).

É preciso, pois, reconhecer que as definições autoritárias e rigidamente hierárquicas de disciplina, hoje claramente deslegitimadas pela conjugação de valores democráticos (p. ex., liberdade de expressão, pluralismo ideológico, respeito pela diferença) e pós-modernos (p. ex., individualismo narcisista, hedonismo, primado do princípio do prazer, hiper-consumismo, rejeição de abordagens educativas e pedagógicas coercivas) são potencialmente geradoras de altos níveis de tensão e resistência, nas relações pedagógicas e educativas (GOMES, 1991, 2009a), e não se adaptam ou não são mesmo adaptáveis aos “novos tempos democráticos” (LIPOVETSKY, 1988, 1994, 2007), e que conceitos como o de “autoridade democrática” (CARDOSO, 1986), ao proporem a reformulação do conceito de autoridade, no sentido de lhe retirar o carácter impositivo e de o fundamentar numa lógica e numa prática de persuasão – podem e devem ser equacionados, de forma a consolidar a ideia de que democracia e liberdade – quer na sociedade global, quer no contexto particular da escola da sala de aula – implicam, necessariamente, o respeito por determinados valores essenciais e pelas regras que são criadas para os proteger e credibilizar (BERLIN, 1998).

Mas o que mais importa aqui sublinhar é o facto de a promoção da disciplina, numa versão democrática, logo não autoritária – uma “disciplina democrática” (ESTÊVÃO, 2008), portanto –, pressupor um trabalho intencional e

estratégico da escola, ou seja, uma pedagogia específica que promova, em todos os sectores integrantes da comunidade educativa, a explicitação, a fundamentação e a aplicação de regras consensualizadas e democraticamente construídas, e a criação de condições que permitam superar o forte impacto negativo da indisciplina no processo ensino/aprendizagem, reconhecendo e assumindo, sem ambiguidades, que não é possível ensinar e obter bons resultados sem que, entre outras condições, os alunos sejam, de modo firme e consistente, levados a respeitar um conjunto articulado e coerente de regras construídas precisamente na lógica proposta pelo conceito de “disciplina democrática”

2. RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO – PERCEPÇÕES E ATITUDES FACE À INDISCIPLINA NA ESCOLA PESQUISADA

A INDISCIPLINA COMO PROBLEMA PARA A ESCOLA

Para obtermos informação sobre o posicionamento da comunidade educativa da escola pesquisada acerca da indisciplina recolhemos, através de inquérito/questionário, as opiniões dos docentes, dos alunos (neste caso, sobretudo dos alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico) e dos representantes dos pais e encarregados de educação. Numa primeira parte, procurámos saber se a indisciplina representa um grande problema para a escola. Nesse sentido, inquirimos os docentes e os representantes dos pais e encarregados de educação. Os resultados obtidos, como podemos observar no Gráfico 1, revelam que a maioria dos docentes (66%) considera a indisciplina como um grande problema. Apenas 21% entende que não, enquanto 13% não têm opinião formada sobre o assunto. O ponto de vista dos representantes dos pais e dos encarregados de educação vai ao encontro das opiniões dos professores, quando 42% concordam que a indisciplina é um grande problema para a escola, como mostra o Gráfico 2. Contudo, é de registar que há uma percentagem significativa de representantes dos pais e dos encarregados de educação que não têm opinião formada sobre o assunto (32%). Apenas 26% não concordam que a indisciplina seja um grande problema.

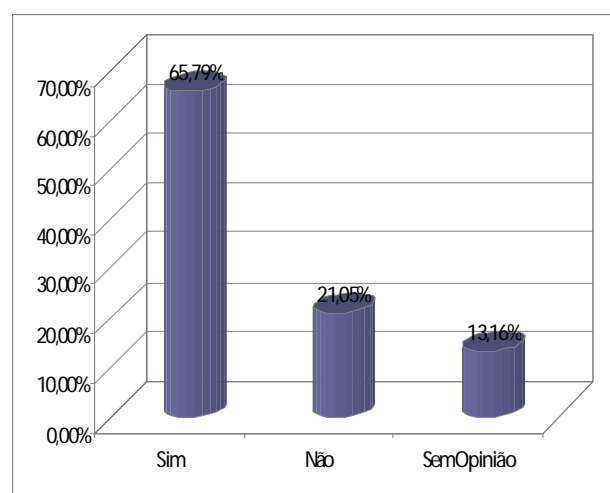


Gráfico 1 - A Indisciplina – Professores

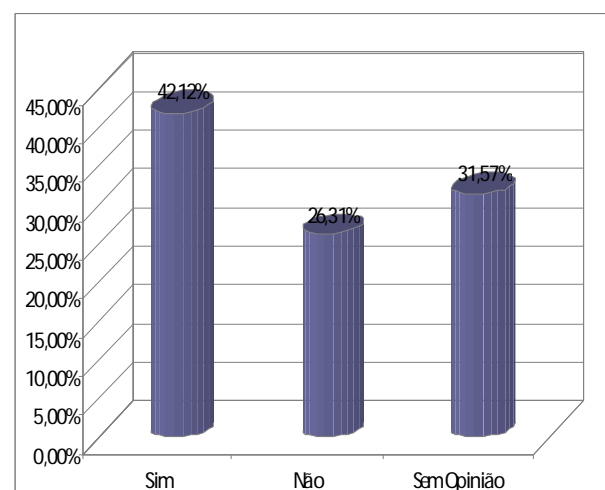


Gráfico 2 - A Indisciplina – Pais

A ATRIBUIÇÃO CAUSAL DA INDISCIPLINA

Os Quadros 1 e 2 evidenciam resultados relativos à atribuição causal da indisciplina tendo em conta o ponto de vista dos professores. O Quadro 1 cruza a variável género; o Quadro 2 apresenta os resultados diferenciados pela variável idade. Numa primeira análise, podemos observar que a totalidade dos professores apresenta como principais obstáculos à disciplina dois factores essenciais: factores relacionados com dimensões e decisões na área política e institucional, presentes no item *turmas grandes*, e factores relacionados com os alunos, presentes nas *dificuldades de aprendizagem*. De forma semelhante, e também importante, são os elevadíssimos resultados sobre a *desmotivação* e a *origem social e cultural* dos alunos, os quais se encontram associados a factores socioculturais. Todavia, e tendo em conta a variável género, os professores manifestaram-se mais divididos no item *rejeição da escola*. As professoras respondem significativamente (92,3 %) a esse factor sociocultural, ao passo que os professores parecem mais comedidos (66%), ainda que não se encontrem respostas negativas, preferindo não se pronunciar sobre a questão.

Questionados sobre a sua própria experiência lectiva (numa análise introspectiva) e sobre as actividades dos seus pares na escola, os professores mostram-se mais ponderados, quando colocados no papel de responsáveis e geradores da indisciplina. Assim, questões como a relativa aos *tipos de pedagogia* utilizados revelam-se de modo indeciso, nas professoras, enquanto os professores rejeitam majoritariamente essa categorização (66,7%). Esses resultados tornam-se mais pertinentes, quando os cruzamos com os diferentes grupos etários dos docentes. Assim, são sobretudo os docentes com mais de 50 anos a considerar que os tipos de pedagogia podem ser causa de indisciplina (75%); os mais novos revelam uma visão diametralmente oposta (20%). Do mesmo modo, a *falta de autoridade* dos docentes é um aspecto assinalado pelos professores (80%), mas menos apontado pelas professoras, que nesse item se dividem (56,3%). A *falta de experiência* dos docentes representa outra variável que divide os profissionais inquiridos: enquanto, para os professores, essa categoria não é interpretada como geradora de indisciplina (100%), já metade das professoras a considera como tal (50%).

Verifica-se um certo consenso entre os professores sobre a *inexistência de regras uniformes*, sendo que 75% das professoras entende essa variável como causa de indisciplina, e 60% dos professores também. A existência de *culturas de oposição à escola* revela igualmente certo acordo (62,5% nas professoras e 60% nos professores). No entanto, no que diz respeito a justificações de âmbito mais naturalista, apenas metade dos docentes considera a variável idade como factor de indisciplina.

Quadro 1 - Causas da Indisciplina na Escola (Género)

	Género					
	Feminino			Masculino		
	Sim	Não	SO	Sim	Não	SO
Origem sociocultural	85,0%	0%	15,0%	83,3%	16,7%	0%
Desmotivação	91,3%	8,7%	0%	100%	0%	0%
Culturas de oposição à escola	62,5%	25%	12,5%	60%	20%	20%
Rejeição da escola	92,3%	7,7%	0%	66,7%	0%	33,3%
Tipos de pedagogia	46,2%	46,2%	7,7%	33,3%	66,7%	0%
Falta de autoridade dos professores	56,3%	37,5%	6,3%	80%	20%	0%
Falta de experiência dos professores	50%	42,9%	7,1%	0%	100%	0%
Inexistência de regras uniformes	75%	25,0%	0%	60%	20%	20%
Idade dos alunos	50%	35,7%	14,3%	50%	0%	50%
Turmas grandes	100%	0%	0%	100%	0%	0%
Dificuldades de aprendizagem	100%	0%	0%	100%	0%	0%

Se considerarmos a faixa etária dos docentes, podemos observar, no Quadro 2, que nos encontramos perante o que poderíamos designar como uma descontinuidade intergeracional, sendo os professores com mais de 50 anos os que consideram majoritariamente como móbil da indisciplina a *falta de experiência* (80%), a *falta de autoridade* (80%) e o *tipo de pedagogia* usada na sala de aula (75%), ao contrário dos docentes com idades inferiores a 35 anos e no intervalo compreendido entre os 36 e 50 anos. A *idade dos alunos* representa outra variável que separa os diferentes grupos etários, sendo que as percentagens se elevam (25%, 43%, 75% respectivamente), acompanhando a progressão em termos etários.

Os factores sociais, como a *origem sociocultural* dos alunos, a *desmotivação* e a *rejeição da escola* são também variáveis importantes, principalmente para os docentes com mais de 50 anos. A existência de *culturas de oposição à escola* é tida, sobretudo pelos docentes entre 36 e 50 anos, ao passo que os docentes com idades até 35 anos não consideram essa variável. A *inexistência de regras uniformes* representa uma causa de indisciplina para 75% dos docentes com mais de 36 anos, e 66,7%, para os docentes com mais de 50 anos. Os docentes mais novos encontram-se divididos em face dessa variável.

Todavia, encontramos ainda, de forma unânime pelos três grupos, variáveis consensuais, como o elevado número de alunos por turma e as *dificuldades de aprendizagem* dos alunos.

Quadro 2 - Causas da indisciplina na escola (Grupo Etário)

	Grupos etários								
	Até aos 35 anos			36 a 50 anos			51 ou mais anos		
	Sim	Não	SO	Sim	Não	SO	Sim	Não	SO
Origem sociocultural	75,0%	12,5%	12,5%	70,0%	10,0%	20,0%	100%	0%	0%
Desmotivação	80,0%	20,0%	0%	83,3%	8,3%	8,3%	100%	0%	0%
Culturas de oposição à escola	0%	50,0%	50,0%	81,8%	9,1%	9,1%	71,4%	28,6%	0%
Rejeição da escola	77,8%	11,1%	11,1%	90,9%	9,1%	0%	100%	0%	0%
Tipos de pedagogia	20,0%	80,0%	0%	28,6%	57,1%	14,3%	75,0%	25,0%	0%
Falta de autoridade dos professores	40,0%	60,0%	0%	60,0%	30,0%	10,0%	80,0%	20,0%	0%
Falta de experiência dos professores	20,0%	80,0%	0%	28,6%	57,1%	14,3%	80,0%	20,0%	0%
Inexistência de regras uniformes	50,0%	33,3%	16,7%	75,0%	25,0%	0%	66,7%	33,3%	0%
Idade dos alunos	25,0%	25,0%	50,0%	42,9%	42,9%	14,3%	75,0%	25,0%	0%
Turmas grandes	100%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%
Dificuldades de aprendizagem	100%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%

PERCEPÇÃO DA INDISCIPLINA

A classificação de um comportamento como sendo ou não de indisciplina evidencia claramente a presença na escola de concepções potencialmente antagónicas e conflituais. Nesse sentido, procuramos identificar que comportamentos são tomados como indisciplina, tanto nas representações dos docentes, como nas dos alunos do 2º e 3º ciclos, comportamentos estes situados quer dentro, quer fora da sala de aula.

De uma panóplia de comportamentos previamente seleccionados, inquirimos os professores e os alunos do 2º e 3º ciclos, no sentido de indicarem se determinado comportamento era ou não visto como um acto de indisciplina. O Quadro 3 exhibe os resultados obtidos, com respeito a comportamentos protagonizados fora da sala de aula.

Quadro 3 – Comportamentos fora da sala de aula

Comportamentos	Professores			Alunos		
	Sim	Não	S O	Sim	Não	S O
Agredir, chantagear e ameaçar os(as) colegas	97,4%	2,6%	0%	71,9%	21,7%	6,3%
Entrar na escola aos empurrões	97,1%	0%	2,9%	60,6%	26,7%	12,7%
Fumar dentro da escola	91,9%	5,4%	2,7%	68,8%	21,7%	9,5%
Estragar os materiais das aulas	91,9%	5,4%	2,7%	70,9%	24,1%	5,0%
Sair da escola pelo gradeamento	91,7%	5,6%	2,8%	56,6%	28,5%	14,9%

Numa primeira análise, a maior parte dos docentes classifica esses comportamentos como actos de indisciplina. Pelo contrário, os alunos inquiridos apresentam respostas mais ambíguas e difusas. Regista-se uma significativa divergência entre os professores e os alunos, na percepção e definição do que é um comportamento de indisciplina, nomeadamente por os alunos tenderem a não assumir como indisciplina comportamentos como tal classificados de forma quase unânime pelos professores. Por exemplo, *sair da escola pelo gradeamento* é classificado como indisciplina por pouco mais de metade dos alunos (56.6%), o mesmo acontecendo quando somente 60% dos alunos inquiridos classificam como indisciplina o comportamento de *entrar na escola aos empurrões*.

Quando nos situamos no universo da sala de aula, as opiniões de professores e alunos acerca da indisciplina são na sua maior parte concordantes, conforme podemos observar no Quadro 4. No entanto, há comportamentos em relação aos quais não se verifica essa partilha de opinião, nomeadamente, o *mascar pastilha elástica* e o *uso do telemóvel*. Todavia, encontramos também comportamentos com uma percentagem baixa, tanto do ponto de vista dos docentes (23%), como dos alunos (32%), designadamente, no *uso do corrector*. *Chegar muitas vezes atrasado/ a* constitui um comportamento que a maioria dos alunos não considera indisciplina.

Quadro 4 - Comportamentos de indisciplina na sala de aula

Comportamentos	Professores			Alunos		
	Sim	Não	S O	Sim	Não	S O
Não obedecer à primeira ordem do professor	83,3%	16,7%	0%	72,6%	16,1%	11,2%
Falar sem pedir autorização	67,7%	22,6%	9,7%	62,2%	27,9%	9,9%
Mascar pastilha elástica	72,7%	18,2%	9,1%	52,0%	35,0%	13,0%
Usar corrector	23,3%	63,3%	13,3%	32,0%	57,7%	10,4%
Usar boné	64,5%	16,1%	19,4%	56,1%	34,5%	9,4%
Usar telemóveis	97,2%	2,8%	0%	64,1%	23,8%	12,1%
Tratar mal um(a) colega	100,0%	0%	0%	74,1%	20,1%	5,8%
Dizer palavrões	100,0%	0%	0%	73,5%	18,4%	8,1%
Faltar muito às aulas	50,0%	31,2%	18,8%	51,3%	25,4%	23,2%
Chegar muitas vezes atrasado(a)	67,6%	23,5%	8,8%	43,8%	30,4%	25,9%

MEDIDAS DE COMBATE À INDISCIPLINA

A indisciplina constitui um factor perturbador, quer da relação pedagógica, quer da relação entre os alunos e outros actores educativos, afectando também negativamente a aprendizagem e os resultados escolares de muitos estudantes.

Par fazer face a esse fenómeno, os professores elegeram como prioritárias as seguintes medidas, expressas no Quadro 5: o reforço da Educação Cívica, o apelo a uma maior colaboração dos pais, a promoção de debates sobre valores e atitudes, a responsabilização conjunta dos professores e dos alunos e a participação dos alunos na definição de regras na sala de aula.

Com excepção da realização de cerimónias formais de integração e partilha, medida que apenas conquistou a adesão de 50% dos professores, as restantes medidas demonstraram percentagens elevadas, seja acima dos 90%, seja dos 80%.

Nas opções acima dos 80%, os docentes defendem o estabelecimento de contratos pedagógicos com os alunos e uma acção educativa humanista.

No caso das medidas acima dos 90%, os professores consideram que seria necessária uma acção educativa com maior recurso a sanções disciplinares, um maior controlo e vigilância, clarificação e endurecimento de regras, sugerindo, inclusive, uma penalização dos alunos na avaliação sumativa. Esta forma de combate à indisciplina pode estar também imbricada no poder de avaliar dos docentes.

Contudo, esses resultados igualmente nos suscitam algumas questões, tais como: a punição será uma função da avaliação? Esta “nova” função não desvirtua os sentidos e as funções da avaliação?

Quadro 5 – Medidas de combate à indisciplina

Medidas Disciplinares	Sim	Não	Sem opinião
Reforço da Educação Cívica	100%	0%	0%
Apelo a uma maior colaboração dos pais	100%	0%	0%
Promoção do debate sobre valores e atitudes	100%	0%	0%
Responsabilização dos docentes e dos alunos	100%	0%	0%
Participação dos alunos na definição de regras na sala de aula	100%	0%	0%
Agravamento das sanções disciplinares	95,7%	0%	4,3%
Mais controlo e vigilância	94,1%	5,9%	0%
Penalização na avaliação sumativa	91,7%	8,3%	0%
Clarificação das regras	91,7%	8,3%	0%
Endurecimento das regras	90,5%	9,5%	0%
Estabelecimento de contratos pedagógicos com os alunos	85,7%	0%	14,3%
Ação educativa humanista	83,3%	0%	16,7%
Realização de cerimónias formais de integração e partilha	50%	33,3%	16,7%

Finalmente, inquirimos os representantes dos pais e encarregados de educação sobre medidas de combate à indisciplina. O Gráfico 3 mostra que os inquiridos valorizaram sobretudo a efectiva aplicação do regulamento interno, em articulação com a aplicação de medidas pedagógicas (83,3%).

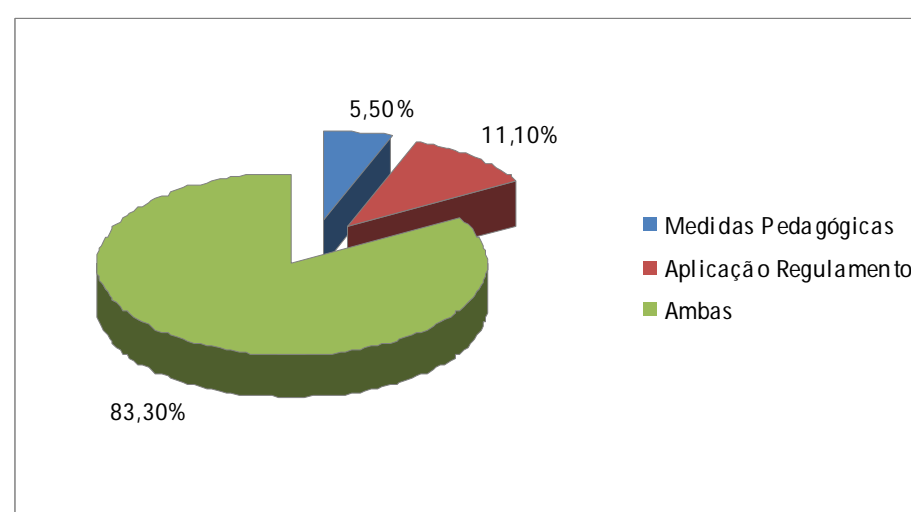


Gráfico 3 - Medidas de combate à indisciplina

CONCLUSÕES

A finalizar o artigo, vale a pena destacar que, na escola pesquisada:

A indisciplina é vista como um grande problema, pela maioria dos professores e pelos representantes dos pais e encarregados de educação, problema este que parece resistir a todas as tentativas de solução. Não que isso seja uma surpresa, para quem estuda o fenómeno, nem sequer o será para os professores e para alguns outros intervenientes mais esclarecidos. O fenómeno é tão característico da dinâmica da instituição escolar, que é, talvez, melhor considerar que faz parte dessa mesma dinâmica...

Existe uma certa sintonia na definição dos problemas e das suas soluções, entre todos os actores envolvidos na comunidade educativa. No entanto, essa sintonia é mais evidente no que diz respeito ao comportamento na sala de aula (mesmo aqui, com pequenas diferenças, como o caso do uso do telemóvel, que é mais aceite pelos alunos do que pelos professores), porque, no que diz respeito ao comportamento fora da sala de aula, os alunos parecem mostrar menor adesão às regras de conduta que lhes são propostas, talvez a exigir uma maior margem de autonomia, ou a evidenciar a concepção de que as regras escolares não devem ir para além da relação pedagógica, com conexão com o facto de não verem os tempos e os espaços fora da sala de aula como integrantes dessa relação. Tais concepções podem surgir como consequência da velha cultura escolar em Portugal, onde a acção e a responsabilidade pedagógica do professor, e da própria escola, têm alguma dificuldade em ser assumidas e reconhecidas, no espaço escolar exterior à sala de aula.

Para conter a indisciplina, os professores tendem a dar o seu apoio a todas as medidas que lhes são sugeridas no inquérito, incluindo mesmo uma acção educativa com maior recurso a sanções disciplinares e ainda o reforço das mesmas. Também dão apoio à sugestão de que a avaliação considere os resultados do domínio educacional, no seu conjunto, em vez de serem apenas levados em conta os resultados do domínio cognitivo. Isto, traduzido em consequências práticas, significaria que os professores poderiam, de forma legítima, penalizar os alunos na avaliação, de acordo com o seu perfil de comportamento, reforçando, desse modo, o poder do professor, através de uma ampliação do seu poder de avaliar.

A grande maioria dos professores não apoia a ideia da realização de cerimónias de envolvimento (cerimónias formais de integração e partilha). Esse posicionamento dos docentes mereceria uma análise mais profunda, mas aqui somente podemos especular sobre as suas razões: por que não se acredita que a cultura possa mudar os comportamentos? Por que se pensa que a cultura escolar não pode contrariar a cultura geral da sociedade (em boa parte vista como a origem da indisciplina escolar), não fazendo sentido qualquer esforço de contrassocialização? Por que os professores temem ser envolvidos em exercícios culturais desgastantes, nos quais não acreditam? Por que os rituais de envolvimento escolar sofreram um desgaste histórico, de sorte que hoje estão mal cotados, ideologicamente?

GOMES, Carlos Alberto ; SILVA, Guilherme Rego da; SILVA, Daniela Vilaverde e. Indiscipline in a portuguese school: the viewpoint of the educational community. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n.1, p. 93-104, Jan.-Jun. 2010.

ABSTRACT: This article presents and analyses results of investigation about school discipline, obtained in the Project entitled "Civic Pride, Indiscipline and Citizenship", carried out over 2006/2008, within the scope of a partnership between the office of Educational Policies and Organizational Action of the Department of Sociology of Education and Educational Administration of the University of Minho, and the basic school Egas Moniz, in Guimarães, in the north of Portugal. The results was obtained by means of an investigation through the use of a questionnaire completed by teachers, students, and representatives of parents/educational guardians of the aforementioned school.

KEYWORDS: Education. School. Classroom. Indiscipline.

REFERÊNCIAS

BERLIN, Isaiah. Dois conceitos de liberdade. In: Henry Hardy & Rogar Hausheer (ed.). **A Busca do Ideal**. Uma Antologia de Ensaios. Lisboa: Editorial Bizâncio, 1998, p. 243-295.

CARDOSO, Miguel Esteves. O conceito de "autoridade democrática" em Sociologia política. **Análise Social**, Portugal, v. 22, n. 91, p. 234-235, 1986.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Educação, conflito e convivência democrática. **Ensaio, Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out./dez. 2008.

FEATHERSTONE, Mike. Moderno e pós-moderno: definições e interpretações sociológicas. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 8, p. 93-105, set. 1990.

GOMES, Carlos Alberto. As estratégias dos professores na sala de aula: acção profissional ou sobrevivência? In: AFONSO, Almerindo (Coord.). Dossier sociologia da educação em Portugal. **O Professor**, Alfragide, Portugal, n. 22, p. 45-50, Dezembro, 1991.

_____. A escola segundo os alunos. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 7, p. 177-186, Maio, 1997.

_____. Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. **Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 189-388, abr./jun. 2009a.

_____. **Guerra e paz na sala de aula**. Cascais/Portugal, Rui Costa Pinto Edições, 2009b. ISBN 1a. ed. 978-989-8325-00-6; ISBN 2a. ed. 978-989-95965-6-6.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D' Água, 1988.

_____. **O crepúsculo do dever, a ética indolor dos novos tempos democráticos**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

_____. **A Felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa: Edições 70, 2007.

GOMES, C.A.; SILVA, G.R.; SILVA, D.V.

LOBO, Aldina Silveira (Org.). Se os alunos mandassem. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 7, p. 157-176, Maio, 1997.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro. Primeira alteração à Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do aluno dos ensinos básicos secundários. **Diário da República**, Lisboa, 1ª série, n. 13, 18 jan. 2008. Disponível em: <http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1570&fileName=lei_3_2008.pdf>. Acesso em: 15 julho de 2010.

WEBER, Max. *Conceitos sociológicos fundamentais*. Lisboa: Edições 70, 2001. (Capítulo da obra *Economia e Sociedade*, publicada em 1922).

Legislação e Normativos

PORTUGAL, Ministério da Educação, Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro. Estatuto do Aluno, 2008. <http://www.min-edu.pt/np3/133>.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Educação em Revista é uma revista especializada, de periodicidade anual, com circulação nacional e internacional e tiragem de 600 exemplares. Organizada pelos docentes do Departamento de Administração e Supervisão Escolar – FFC-Unesp - Câmpus de Marília, a revista está destinada à veiculação de artigos, traduções, resenhas e documentos de interesse da área de Educação, visando à difusão de conhecimentos científicos produzidos em universidades, centros e grupos de pesquisas.

Para tanto, contará com a participação de um Conselho Editorial (interno) e um Conselho Consultivo (externo), integrados, respectivamente, pelos docentes do DASE e docentes vinculados a diferentes universidades e instituições de pesquisa.

O Conselho Editorial e o Conselho Consultivo têm a responsabilidade de avaliar os textos enviados à revista mediante parecer circunstanciado.

Os textos enviados para publicação deverão ser apreciados por dois membros do Conselho Editorial e, em caso de aprovação, deverão ser apreciados por um membro do Conselho Consultivo.

NORMAS GERAIS

Os textos deverão ser encaminhados do seguinte modo:

- uma folha com dados de identificação: seção para a qual envia o trabalho (artigos, traduções, resenhas e documentos); título do texto; nome(s) do(s) autor(es); instituição a que pertence(m); titulação acadêmica; endereço; telefone; e endereço eletrônico;
- uma cópia em disquete e duas cópias em papel A4 e com a seguinte formatação: editor Word for Windows 6.0 ou superior, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço entre linhas 1,5;
- os textos deverão ser enviados após uma rigorosa revisão ortográfica;
- as notas devem constar no final da página; as notas de remissão devem ser organizadas da seguinte maneira, exemplo: (Silva, 1970, p. 328);
- as referências bibliográficas devem seguir a NBR 6023 da ABNT.

NORMAS ESPECÍFICAS

ARTIGOS

- a) o texto dos artigos deverão ter no máximo 20 laudas;
- b) os trabalhos devem apresentar a seguinte seqüência: título, introdução, corpo do trabalho, conclusão e referências bibliográficas ;
 - resumo de 10 linhas;
 - unitermos: três palavras-chaves;
 - notas finais.

RESENHAS

- os textos de resenhas deverão ter no máximo três laudas;
- serão aceitas para apreciação resenhas de livros publicados recentemente no Brasil ou no exterior;
- os textos das resenhas deverão ser configurados da seguinte maneira:
- referências completas do livro;
- nome do autor da resenha;
- instituição de origem;
- texto.

DOCUMENTOS

- os trabalhos devem apresentar a seguinte seqüência:
- título;
- apresentação esclarecendo a relevância e a procedência dos documentos;
- texto.

OS TEXTOS DEVERÃO SER ENVIADOS PARA:

Educação em Revista

Departamento de Administração e Supervisão Escolar - FFC- Uunesp/Marília

Av. Hygino Muzzi Filho, 737 Caixa Postal 181

CEP: 17 525 900

Marília - SP - Brasil

Tel: (14) 3402-1313

E-mail: dase@unesp.marilia.br

Sobre a Revista
Formato: 16 x 23 cm
Tipologia: book antiqua 10
Papel: Polen soft 80g/m² (miolo)
Cartão Supremo 250g/m² (capa)

Impressão e acabamento

GRÁFICA DA FFC/MARÍLIA

(14) 3402-1305

EDUCAÇÃO EM REVISTA

Direitos humanos e instrução pública segundo Condorcet

Sidney Reinaldo SILVA

Favor, cordialidade & direitos: repercussões educacionais

Daniele Pechuti KOWALEWSKI

Fernando de Azevedo e o esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira

Catharina Edna Rodriguez ALVES

"Re(a)presentando" as faces de uma palavra: breve estudo sobre o conceito "representação"

Edileusa Santos OLIVEIRA;

Ana Palmira Bittencourt Santos CASIMIRO

Cidadania negra: entre o jurídico e o sociológico

Alexandre de CASTRO;

Antonio VASCONCELLOS JUNIOR

Estatégias juvenis para garantir dignidade e reconhecimento: a experiência de pertencer a uma casa da juventude em Portugal

Sofia Marques da SILVA

A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa

Carlos Alberto GOMES; Guilherme Rego da SILVA; Daniela Vilaverde e SILVA

ISSN 1518-7926



9 771518 792695