

COMPOSIÇÃO

Revista de Ciências Sociais
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

V. 4 (Nº 28) Janeiro-junho de 2023
<https://doi.org/10.36066/compcs.v4i28>

ISSN: 1983-3784

Expediente

Composição, Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul V 4, N 28 Janeiro-Junho de 2023

B4 - Qualis atual

Conselho de Redação

Aparecido Francisco dos Reis,
Daniel Estevão Ramos de
Miranda, Vivian da Veiga Silva

Editor

Dr. Aparecido Francisco dos Reis

Editor de Seções

Dr Aparecido Francisco dos Reis

Conselho Editorial

Antonio Elizalde - Universidad Bolivariana de Chile
Brian Ferreiro – Universidade Nacional de Misiones
Célia Aparecida Ferreira Tolentino – UNESP (Marília)
Ethel Volfzon Kosminsky - UNESP (Marília)
Felipe de Alba – Universidade do Quebec
Francisco Ther Rios – Universidad de Los Lagos
Gilton Mendes - Universidade Federal do Amazonas
Heitor Romero Marques – UCDB
José Zanardini – Universidade Católica de Assunção
Jurema Gorski Brites - Universidade Federal de Santa Maria
Norma Felicidade Lopes da Silva Valencio – UFSCar
Pedro Paulo Pereira - UNIFESP
Rodrigo Marques Leistner - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Contato: Cidade Universitária, Av. Costa e Silva - Pioneiros, MS, 79070-900

Telefone: 55 (67) 3345-7706

E-mail: aparecido.reis@ufms.br (editor) Faculdade de Ciências Humanas - UFMS Campo Grande - MS

Revisores externos

Mateus Coelho - UFSC

Annahid Burnett -UEP

William Rosalindo Paranhos-UFSC

Natália Peixoto Trevisan- PUC-SP

Heitor Romero Marques - UCDB

Patrícia Raquel Silva Fernandes - Universidade do Porto

EDITORIAL

Apresentamos mais uma edição de *Composição*, volume 4 , número 28. Nesta edição temos colaborações de autores da UFGD, UFMS, UFPE e de pesquisadora ligada aos movimentos sociais. . Os temas principais desse número versa sobre educação, BNCC, violência de gênero e políticas públicas. *Composição* tem a missão de publicar artigos, resenhas, relatos de experiência no campo das ciências sociais e em outras áreas do conhecimento que tenham afinidade com a antropologia, a política e sociologia, sendo aberta a toda comunidade acadêmica que queira contribuir com pensamento científico. Recebemos artigos em fluxo contínuo que são avaliados pelos pares. Consultem as diretrizes para autores, se cadastrem e envie seu artigo, resenha, entrevistas com autoridades acadêmicas ou relatos de experiência.

Continuem enviando seus trabalhos pelo site da revista.

Boa leitura a todos. Aparecido Francisco

SUMÁRIO

Artigos

O currículo como mecanismo de socialização dos indivíduos a partir da base nacional comum curricular

The curriculum as the individuals' socialization mechanism from brazil's national common curricular base

Maria Cristina de Paula Sousa, André Soares Ferreira.....05-20

Da sociologia intermitente à intermitência disciplinar

From intermittent sociology to curricular intermittence

André Soares Ferreira, Bruno Arantes.....21-40

A violência contra as mulheres no rural: o uso do álcool e os desvarios do poder varonil

Violence against women in rural: the use of alcohol and the variation of manly power

Alexandra Lopes da Costa.....41-60

Resenha

Resenha Do Filme “Quem Se Importa”

Review Of The Movie “Quem Se Importa”

Leonardo Rodrigues Ferreira.....61-68

O CURRÍCULO COMO MECANISMO DE SOCIALIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ¹

THE CURRICULUM AS THE INDIVIDUALS' SOCIALIZATION MECHANISM FROM BRAZIL'S NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE

Maria Cristina de Paula Sousa²

André Soares Ferreira³

Recebido em 08/08/2020; revisado em 22/08/22; aceito em 1/08/2023.

Resumo: O presente artigo, fruto de um trabalho de conclusão de pós-graduação, tem por objetivo analisar o currículo escolar como mecanismo de socialização do indivíduo, utilizando a BNCC como parte primordial desse processo, analisando as unidades temáticas e as habilidades do Ensino Fundamental 1º, 2º e 3º ano. O nosso estudo se justifica pelo interesse de se compreender a Sociologia e como se estabeleceu seu início como matéria até os dias atuais e a importância da escola no processo educativo para formação da criança. Utilizamos o componente curricular de Geografia, no qual trabalha o Eu e a relação do sujeito com o mundo. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica com destaque para os conceitos de educação entendida como processo de socialização dos indivíduos. Assim, considerando o contexto da pesquisa, entende-se que o presente estudo pode ajudar a entender a importância do papel da escola no processo de formação das crianças do Ensino Fundamental I e o desenvolvimento de um pensamento socialmente situado construído de forma interdependente em sala de aula e na realidade vivenciada.

Palavras-Chave: Socialização. Currículo. BNCC.

Abstract: The present article, labor of a post-graduation conclusion paper, aims to analyze the school curriculum as the individual's socializing mechanism, utilizing Brazil's National Common Curricular Base (BNCC) as paramount part of this process, analyzing themed units and skills from Elementary School's 1st, 2nd and 3rd grade. Our essay is justified by the interest in comprehending Sociology and how it established its beginning as a school subject up until current days and the importance of school in the educational process regarding the child's development. We utilize Geography 's curricular component, which comprehends the individual' s Self and their relation to the world. The methodology applied is bibliographic review highlighting the education concepts understood as the individual 's process of socialization. Thus, considering the research's context, it's understood

¹ Artigo apresentado como trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação em Ensino de Sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Naviraí, sob orientação do Prof. Dr. André Soares Ferreira (UFGD).

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e pós-graduanda em Ensino de Sociologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: cristinamaria1608@gmail.com.

³ Professor orientador da Pós-Graduação em Ensino de Sociologia da UFMS. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduado em Filosofia (PUC-Campinas), Doutor em Educação (UFGD). E-mail: andresoares@ufgd.edu.br.

that the present paper may help comprehend the importance of the school's role in children's formation process during Elementary School I, and the developing of a socially situated thought constructed in an independent manner inside the classroom and in their experimented reality.

Keywords: Socialization. Curriculum. BNCC.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca analisar a educação escolar como processo de formação do indivíduo, bem como o percurso da Sociologia dentro da BNCC. Sabe-se, pois que a Sociologia está ligada a necessidade de se compreender a vida social e atribuir explicações lógicas e objetivas para a realidade experienciada pelos diversos grupos de indivíduos em diversos momentos históricos.

A escola desenvolve uma questão primordial de socialização dos indivíduos desde a primeira infância, indagamos qual o papel ou relevância dos conteúdos de aprendizagem presentes na BNCC que garantem a socialização de indivíduos no ensino fundamental I.

Considerando como problema de pesquisa o nosso estudo irá analisar os conteúdos/eixos presentes na BNCC que tem como objetivo a socialização do indivíduo; refletir sobre a importância do papel da educação escolar no processo de socialização; compreender a importância do currículo no processo educativo e descrever os principais conteúdos da BNCC voltados a socialização das crianças no Ensino Fundamental I.

Levando em conta esses objetivos entendemos o vínculo e a importância de termos conhecimento do campo da Sociologia para que tenhamos uma prática pedagógica consciente e conexas com a realidade social.

Nosso trabalho se justifica pela a educação escolar sendo um elemento importante e ímpar que adquiriu um status importante no processo social de formação humana. É preciso pensar dentro desse espaço que favorece o processo de socialização da criança, existem vários elementos entre a interação social entre professor-aluno, instituição-comunidade entre as diversas práticas que se desenvolve na educação. Pautada e pensada, o que se distingue do processo de socialização que é o currículo, no qual deixa claro a importância de incluir a criança no contexto social.

Pensar a construção da educação escolar no processo de socialização da criança a partir de um currículo atualmente estabelecido pela BNCC implica reconhecer que o currículo é um campo em disputa. No caso específico de elaboração e implementação da BNCC temos

ciências que houve influências de grupos específicos da sociedade brasileira ligados à ideia de estado neoliberal. Contudo, dado o limite deste trabalho, nós não problematizaremos o processo de elaboração da BNCC que envolve disputas políticas, econômicas e sociais.

Será utilizado o componente curricular de Geografia, pelo fato de que o mesmo trabalha o Eu como indivíduo e pertencente a comunidade, já o de História trabalha com dados específicos do passado. Utilizando a metodologia da pesquisa bibliográfica, com destaque ao conceito de socialização dos indivíduos, oriundo da sociologia e da sociologia da educação, queremos observar a importância da escola no processo de socialização dos indivíduos, bem como quais os conteúdos e objetivos presentes na BNCC que se destacam como responsáveis pela socialização e integração da criança na sociedade em que vive.

O nosso trabalho será dividido em três momentos, no primeiro entender o processo de socialização do indivíduo por meio da educação escolar. O segundo compreende a BNCC e quais os eixos presentes nelas que favorecem o processo de socialização e o terceiro momento que faz uma análise da matéria de Geografia que trabalha de modo específico a temática “O sujeito e seu lugar no mundo”. Considerando assim que a partir da análise do documento normativo que é a BNCC, a criança desde o primeiro momento que se adentra a escola tem preparo para até o fim da educação básica, o indivíduo construa sua cidadania de modo a ser crítico e democrático.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

A educação é uma atividade humana imprescindível, pois por meio dela nos humanizamos e aprendemos a conviver em sociedade. A partir da modernidade a escola tornou-se o lugar e instituição educativa por excelência. Dentre várias finalidades da educação escolar a mesma nasceu com a ideia

Ao longo de sua história, em momentos e em sociedades determinadas, o ser humano criou instituições — as escolas — encarregadas de transmitir certas formas de educação e de saber, principalmente por meio da aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, nas escolas a educação não se dá de forma única, variando de uma escola para outra (KRUPPA, 2016, p. 32).

A educação escolar ocupa lugar de destaque no processo de socialização dos indivíduos. A socialização se realiza num processo educativo, tal processo pode ser entendido analogamente ao processo civilizador proposto por Norbert Elias quando afirma que o

processo civilizador “[...]constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica” (1970, p. 14). O indivíduo para adentrar na sociedade precisa seguir normas e se inserir em mudanças que foram planejadas com antecedência por outros indivíduos.

Segundo Kruppa,

O processo educativo que procura tornar o indivíduo um membro da sociedade é chamado de socialização. A socialização e, por decorrência, a educação dependem da capacidade que os seres humanos têm de influírem uns no comportamento dos outros, modificando-se mutuamente, no processo de interação social. Em outras palavras, é a capacidade de homens e mulheres reagirem, de serem capazes de atuar junto a outros homens e mulheres, aprendendo e ensinando, que torna possível a educação (KRUPPA 2016 p.27).

Por conseguinte, socialização e educação são interdependentes, pois é por meio da educação que os indivíduos constroem a sua história, podendo modificar a sociedade de acordo com as suas necessidades dentro de figurações específicas. Dado isso, a escola tem papel importante, pois, por meio dela, o indivíduo, desde os anos iniciais de sua formação, tem contato com um mundo social novo, que visa adequá-lo a um modelo de sociedade. A instituição escolar objetiva preparar o indivíduo para o convívio social. No processo de educação escolar, por meio de ações de ensino aprendizagem de conhecimentos considerados relevantes para sociedade assim como por meio da adequação de comportamentos, busca formar indivíduos capazes de viver em sociedade. O conhecimento escolar é produzido no dia a dia dentro da escola, utilizando conteúdos e disciplinas científicas, pensadas e organizadas para cada tipo de crianças e suas respectivas idades,

A educação escolar difere da educação em geral por ser institucionalizada. É característica de qualquer instituição a repetição do comportamento e da ação, pela imposição de normas e de padrões que organizam essa ação e esse comportamento. A escola, por ser uma instituição, está organizada dentro de determinadas normas que acabam dando uma forma específica às ações que ali acontecem. A educação escolar distingue-se, portanto, da educação informal (sem forma ou normas rígidas) que acontece fora da escola (KRUPAA, 2016 p.37)

Porém, o indivíduo traz outros conhecimentos além dos muros da escola, saberes aprendidos em seu cotidiano, no interior de sua casa, em grupos de amigos e em ambientes

que os mesmos frequentam. Cabe ressaltar que a escola juntamente com o seu quadro de funcionários deve estruturar esses pré-conhecimentos dos alunos e os novos que serão ensinados, para que não se torne um ensino tradicional, sendo o estudante um mero receptor de conhecimento, não tendo uma ação ativa dentro de sala de aula.

Entender como funciona o controle de emoções na teoria de Elias no processo de civilização do indivíduo, vale destacar duas Pedagogias, a primeira Pedagogia Tradicional no qual o ensino é pautado somente em resultado, sendo o professor é o transmissor de conteúdos e o aluno o receptor, não acontece diálogo entre ambos, e as emoções dos alunos são exatamente deixadas de lado.

Levando em conta o pensamento do Filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), as aulas na Pedagogia Tradicional seguem um ritmo, como a aula deve ser conduzida, “(...) a partir dos cinco passos, quer sejam, preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação, fazendo com que, de certa maneira, o processo de aprendizagem tornasse um processo de fácil condução (BRANDÃO, 1996 p.4)”.

E descrevendo esses passos temos, que a aula

deveria começar pela recordação dos tópicos anteriormente abordados (preparação); em seguida o professor apresentava o novo conteúdo a ser apreendido (apresentação); o terceiro passo era a comparação entre os conteúdos novos e velhos (associação); o penúltimo passo consistia na “formação de conceitos abstratos e gerais” (generalização) e o processo de aprendizagem era finalizado com o professor propondo exercícios que tinham a função de verificar a aprendizagem e treinar os alunos nesse conteúdo (aplicação). Um ponto importante, senão o mais importante, a ser ressaltado é que o ambiente em que se dava essa aula era pautado por um extremo rigor disciplinar. A didática da Pedagogia Tradicional centra-se na figura do professor, privilegiando-se os resultados “da aprendizagem enquanto apreensão de conhecimentos estabelecidos” (Ghiraldelli Jr., 1996:29).

Na Pedagogia Tradicional observa-se que o controle das emoções é nítido, quem manda na sala de aula é o professor, ele é o centro e a parte principal de todo o processo, disciplinando e impondo todas as regras e funções a serem exercidas.

Contudo, temos uma outra teoria a Pedagogia Nova criada pelo filósofo americano John Dewey (1859-1952), que também propunha cinco passos, contudo não mais focada nos resultados, para o “*funcionamento do raciocínio indutivo*”, sendo, “(...) tomada de conhecimento do problema, análise dos elementos e coleta de informações, sugestões para a

solução do problema (hipóteses), desenvolvimento e experimentação das sugestões apresentadas e, por último, recusa ou aceitação das soluções (cf. Ghiraldelli Jr., 1990:24-5).

Nesta proposta pedagógica, o centro é o aluno, o seu desenvolvimento e crescimento. A criança deve ser sujeito ativo nas tomadas de decisões, ter liberdade de se expressar, sendo que:

É a criança que deve determinar a quantidade e a qualidade do ensino “e não a disciplina a estudar”, porque aprender “envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente”. O método deweyano parte do princípio de que é o espírito da criança que indica o que deve ser apreendido, e o espírito é basicamente dirigido pelos interesses da criança. Dewey considera também que os processos educativos existentes nas escolas americanas, até o surgimento de sua proposta, erraram ao subordinar a vida e a experiência da criança ao programa escolar (BRANDÃO p.5).

Nesta proposta se deve valorizar as crianças e seus sentimentos, fazer com que elas compreendam que o saber é contínuo, considerar os interesses das crianças e a partir do conhecimento prévio construir novas ideias e pensamento, trabalhando sempre e em conjunto, para formação de novos cidadãos críticos.

De acordo com Kruppa:

Assim, é importante que professores e estudantes busquem conhecer o que vem ocorrendo nas escolas democráticas que organizam o conhecimento desenvolvido em seus currículos a partir da curiosidade/necessidade dos estudantes, que participam das assembleias em que são tomadas as principais decisões escolares, inclusive aquelas em que conhecimentos científicos e populares são selecionados para integrar as atividades (KRUPPA 2016 p.39).

É por meio da escola que o indivíduo começa a formar opiniões e construir seus valores éticos e morais em consonância com a sociedade. Ensinar as crianças o que são as normas e regras de convivências, preconceitos, saber ser compreensivos com as outras pessoas, o que se deve e o que se não deve fazer e agir são ações que elas aprendem. Segundo KRUPPA,

Os seres humanos vêm ao mundo inacabados, precisando trabalhar para suprir suas necessidades. Ao se organizarem para o trabalho, os seres humanos criam uma série de hábitos, de comportamentos, de maneiras de agir e de pensar, constituindo aquilo que chamamos de cultura — o modo de ser diferenciado que os seres humanos adquirem ao se organizarem para a realização do trabalho necessário à sua existência. A educação, no sentido amplo definido anteriormente, é um elemento importante para os seres humanos na criação e na transmissão da cultura (KRUPPA 2016 p.26).

A educação escolar é direito de todos, possui um objetivo, formar cidadãos capazes de participar criticamente da sociedade. Dessa forma, a educação escolar exige seleção de conteúdos e práticas específicas para que os indivíduos consigam desenvolver a capacidade de encontrar novas respostas, formular novos questionamentos sobre a realidade estabelecida. A educação pode instigar o aluno a ser pesquisador, ou seja, a escola não é apenas a transmissora de conteúdos, mas é uma instituição que pode propiciar experiências que permitem aos indivíduos a capacidade de se tornarem criadores de conhecimentos, dessa forma:

[...] é preciso que as escolas rompam com os limites que restringem a atividade escolar à mera repetição do conteúdo arrolado pelos livros didáticos e apostilas, procurando a formulação de propostas curriculares que integrem os conteúdos das diferentes disciplinas na explicação da realidade presente interna e externamente à escola (KRUPPA 2016 p.40).

A educação escolar é uma figura importante para o processo de civilização do indivíduo, pois ela o prepara para viver de acordo com a sociedade. De acordo com Elias “a civilização pode ser entendida como uma mudança no controle das emoções, e guarda estreita relação com o entrelaçamento e interdependência crescente das pessoas” (Elias, 1993b:54 apud BRANDÃO p.2).

A educação escolar é uma etapa do processo de civilização, pois este é algo contínuo e inacabado, sendo que todos os dias em todos os momentos as pessoas se transformam, aprendem coisas novas, adquirem novos valores e ampliam o controle e compreensão sobre suas emoções a fim de alcançar algum objetivo. Na perspectiva eliasiana o controle de emoções pode ser desenvolvido socialmente por meio da escola e da utilização de pedagogias:

Assim, para Elias, o processo de civilização, que perpassa diferentes sociedades, comporta diferentes relações de interdependência, as quais produzem as mais diversas figurações sociais, cujas alterações são resultado de outras relações de interdependência existentes em seu interior, fazendo com que o processo de civilização não se realize de forma homogênea e retilínea (BRANDÃO 1996 p.3).

Contudo, Elias compreende que a socialização é um processo contínuo, no qual a escola tem papel primordial para esse desenvolvimento. Para que isso aconteça a escola tem de base a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) com objetivos e habilidades pensadas e elaboradas especialmente para essa socialização do indivíduo que se inicia desde os primeiros anos do ensino fundamental ao ensino médio, para que no fim do processo de educação básica

o mesmo se reconheça como pessoa e consiga sozinho exercer suas competências na sociedade.

BNCC COMO ORGANIZADOR DO CURRÍCULO

A BNCC começou a ser pensada no plano de educação como exigência da LDB/1996 artigo 26

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDB 1996 p.9).

A Base Nacional Comum Curricular foi aprovada em 2017 e passou a ser implantada recentemente. Só que como toda elaboração de um currículo é um campo de extrema disputa, o nosso objetivo não é analisar os processos do currículo, mas como elementos do currículo favorecem o processo de socialização das crianças e dos estudantes.

A BNCC é um documento de caráter normativo. Ela fornece orientações para embasar práticas educativas, a fim de que os alunos se desenvolvam em diferentes etapas e modalidades no decorrer do processo de Educação Básica em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Neste sentido a BNCC apresenta competências que devem ser desenvolvidas. Competência é “(...) definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL 2017 p.8)”.

Por meio dessas competências a educação deve estimular os valores e desenvolver ações que contribuam para a transformação da sociedade, no qual a torne mais humana, justa e que preserve o meio ambiente.

O currículo e a BNCC juntamente com LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), se juntam para reconhecerem que a educação tem um compromisso humano e global, além das dimensões físicas, afetiva, social, ética, moral, etc. Vale ressaltar que com a ação conjunta das lideranças o currículo irá,

[...] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, etc; (BRASIL 2017 p.17).

A BNCC é dividida em duas partes o Ensino Fundamental e Ensino Médio, para a pesquisa iremos observar o campo designado como Ciências Humanas e dentro dela em específico os componentes de história e geografia do Ensino Fundamental I nos anos iniciais 1º, 2º e 3º ano, no qual apresenta e descreve o indivíduo o espaço em que está inserido e o processo de civilização para fazer parte da sociedade.

A Área de Ciências Humanas do ensino fundamental é uma parte essencial na BNCC, é através desse campo que os alunos irão aprender sobre tempo e espaço, suas relações com o outro, fenômenos naturais e históricos. Sendo que,

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (BRASIL 2017 p.354).

No decorrer da Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve fazer com o que o aluno desenvolva e explore ações sociocognitivas, afetivas e lúdicas, com o intuito da criança potencializar os seus sentidos, observar o espaço em que vive, a sociedade e o cuidado com o meio ambiente.

Durante o Ensino Fundamental I, existe o processo de investigação no qual Geografia e História contribuem de forma que eles trabalham o seu reconhecimento e as diferenças entre eles, com sentimento de pertencimento ao grupo família e a comunidade.

No Ensino Fundamental é importante

[...] valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o

trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico (BRASIL 2017 p.355).

Sendo por meio dessas trocas de experiências que acontece o processo de socialização trabalhado por Elias, no qual essa socialização se apresenta de forma contínua e nunca acabada, iniciando desde a infância até o envelhecer, o indivíduo nunca para de se desenvolver e de aprender com ele e com a sociedade em que está inserido.

A sociedade é toda ela uma situação educativa, dado que a vivência entre os seres humanos é condição da educação. A ação desenvolvida entre os seres humanos os educa e, ao interagirem, educando-se entre si, os seres humanos formam a sociedade (KRUPPA 2016p. 25).

Por meios dos objetivos da Ciências Humanas se desenvolvem habilidades voltada para o uso de linguagens, por meio delas,

[...] torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas. O desafio é grande, exigindo capacidade para responder de maneira crítica, propositiva e ética aos conflitos impostos pela história (BRASIL 2017 p.356).

Portanto, a área de Ciências humanas deve proporcionar ao aluno que ele saiba compreender o mundo e os processos sociais, culturais e como exercer sua moral e ética, de forma autônoma e espontânea sendo construída gradativamente.

Vale citar algumas competências específicas do ensino das Ciências Humanas, em que pode se notar a importância de transmitir conhecimento e construir uma nova ideia, sendo os alunos sujeito ativo no desenvolvimento de cada uma delas,

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL 2017 p.357).

Em uma parte específica da Área das Ciências Humanas em Geografia nota-se que um dos principais objetivos da matéria é estudar e compreender o mundo, a sociedade onde se vive e as ações humanas construídas em áreas distintas do planeta, que ao mesmo tempo trabalha com a educação geográfica construindo para o processo de construção de identidade, individuais ou em conjunto dentro da sociedade, as relações com o mundo e as razões sociais.

Quando se trabalha com Geografia entende-se que as aprendizagens devem ser por meio de estímulos de conhecimentos espacial, mas ao mesmo tempo intelectual, compreendendo as transformações que ocorreram e o modo que a sociedade irá visar a resolução de problemas.

Em todas as unidades temáticas inseridas na matéria Geografia é tralhada com alguns aspectos,

[...] destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum (BRASIL 2017 p.354).

Sendo que uns dos aspectos da educação escolar é promover a compreensão das regras dentro da sociedade, no qual os estudantes consigam aprender e usar as práticas de fora do muro da escola.

Pode-se observar também as competências específicas do Ensino de Geografia, no qual tem um papel importante o processo de socialização, reconhecer o outro, a importância de se trabalhar a cidadania do aluno, fazer com que ele se torne uma pessoa com ideias claras e críticas,

3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência

socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL 2017 p.366).

A socialização do indivíduo é trabalhada por meio de unidades temáticas desde os anos iniciais para que a criança comece a compreender que ela não está sozinha, qual o seu lugar no mundo e a importância de se fazer parte de uma sociedade.

A SOCIALIZAÇÃO A PARTIR DAS UNIDADES TEMÁTICAS DA BNCC: ANOS INICIAIS 1º, 2º E 3º DO ENSINO FUNDAMENTAL I

A construção e o desenvolvimento desse processo de socialização do indivíduo, qual a escola possui um papel essencial é assegurada por lei, de acordo com a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o objetivo a formação básica do cidadão será:

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB 2017 p.23).

Função da educação desde a educação básica é introduzir os pequenos no processo cultural, instituição fundamental que é a família e a sociedade e compreender e construir novos valores.

Os exercícios da cidadania, por meio de atividade de socialização é importante para que ao final de todo processo educativo escolar o estudante tenha condições de exercer sua cidadania e agir como sujeito consciente de sua história.

A educação escolar e os conteúdos presentes na BNCC exercem um papel fundamental para a socialização do indivíduo. Neste terceiro tópico iremos analisar as unidades temáticas e as habilidades presentes na BNCC no componente de Geografia, pois compreendemos que as unidades temáticas visam inserir a criança no mundo social.

A educação, a socialização e a cultura são processos sociais amplos, isto é, ocorrem independentemente da escola, embora também apareçam em seu

interior. Portanto, embora sejam aspectos diferentes de um mesmo processo social, é preciso estabelecer as relações entre a educação escolar e a educação fora da escola (KRUPPA 2016 p.27).

A primeira unidade temática, presente na BNCC, no componente geografia do ensino fundamental I “O sujeito e seu lugar no mundo”. Nesta unidade o objeto de conhecimento para o 1º ano Ensino Fundamental I é “Situações de Convívio em Diferentes Lugares” e Habilidades:

(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.

(EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.) (BRASIL 2017 p.371).

Dado as habilidades presentes na BNCC, podemos inferir que a escola inicia o processo de socialização do indivíduo desde o primeiro ano do ensino fundamental, uma vez que ela busca fazer com que a criança compreenda que desde seu nascimento ela faz parte de uma sociedade, e, para se viver nela, existem diversos elementos a ser aprendidas como as normas e regras de convivência, a percepção de um mundo com diferenças e semelhanças de lugares e pessoas.

Na socialização atuam em interação os indivíduos e a sociedade. A socialização é um processo em construção, cujos agentes são o ser humano e o grupo social que o cerca. Nesse processo, ao mesmo tempo em que se aproxima da conduta do grupo em que vive, incorporando determinados padrões sociais, o indivíduo age também sobre ele, tendo a possibilidade de modificá-lo (KRUPPA 2016 p.27).

Contudo, por se tratar de crianças, as práticas educativas escolares devem considerar formas específicas e adequadas para se trabalhar com os alunos, pois é preciso que eles consigam compreender toda essa estrutura da sociedade. Um dos recursos, talvez mais utilizados no processo educativo de crianças são as atividades coletivas que envolvem, jogos e brincadeiras, pois esses:

[...] possibilitam às crianças a construção do seu próprio conhecimento, pois oferecem condições de vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favoreçam a sociabilidade e estimulem as

reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas (COTONHOTO; ROSSETTI & MISSAWA 2019 p.41).

Já no 2º ano do Ensino Fundamental I, o Objeto de Conhecimento é “Convivência e interações entre pessoas na comunidade” com as Habilidades:

(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.

(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças (BRASIL 2017 p.373).

Com as unidades temáticas da BNCC e a educação escolar, permitem afirmar que o processo educativo colabora no processo de socialização. Introduzir a criança no mundo da cultura, se comportar da forma que a sociedade exige, apresentar e compreender que existem outras culturas, sendo a partir da compreensão desses conceitos os estudantes consigam construir sua própria identidade com os passar dos anos.

A escola é responsável por ensinar o indivíduo a construir seu próprio conhecimento desde a series iniciais, para que no fim do Ensino Médio eles possam viver e trabalhar em sociedade, assegurada pela LDB/96:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB 1996 p.8).

A cidadania do indivíduo, “[...] é o status daqueles que são membros de uma comunidade e são por ela reconhecidos. É, também, o conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem diante da sociedade da qual faz parte (COSTA E IANNI, 2018, p. 47). Um conceito polissêmico de uma sociedade de mercado, uma sociabilidade capitalista o que é ser cidadão é ser consumidor, nós temos direito a cultura, mas se você não tem dinheiro você não acesso, você não consome.

Embora reconhecer que a cidadania seja um dos objetivos, mas entender os elementos presentes no currículo que encaminham a prática docente e a prática da criança no rumo da sua socialização.

Por fim, o 3º ano do Ensino Fundamental I tem como Objeto de conhecimento “A cidade e o campo: aproximações e diferenças”, e as Habilidades:

(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.

(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.

(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares (BRASIL 2017 375).

Observa-se certo grau de profundidade nas habilidades previstas para o 3º ano, pois a criança é instigada a comparar as realidades de campo e cidade e, compreender as outras formas de se viver em diversos grupos sociais.

Esta parte de “O Sujeito e seu lugar no mundo”, se destaca pela construção e compreensão de noções de pertencimento e identidade, de onde eles são, reconhecendo o passado e o espaço social em que vivem e para onde eles podem ir, no qual os mesmos serão capazes de construir suas próprias ideias e novos valores, pois a Geografia “constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário (BNCC 2017 p.362)”.

Considerações Finais

Diante das reflexões apresentadas, podemos afirmar que a educação escolar é responsável pela socialização do indivíduo desde seu ingresso nos anos iniciais.

A escola é o local no qual se inicia todo o processo de civilização, apresentar, mostrar e fazer com que a criança compreenda que ela faz parte de uma sociedade, compreender que além dela existem outras culturas que precisam ser conhecidas e respeitadas.

É no ambiente escolar que a criança irá aprender regras e normas de convivência, e como se comportar diante de situações apresentadas no dia a dia.

E para a escola desenvolver esse trabalho ela segue um documento normativo, a BNCC, que desde o início trabalha o sujeito e o seu desenvolvimento perante o mundo.

Sendo a BNCC dividida em unidades temáticas, em destaque Geografia no qual é trabalhado o sujeito e seu lugar no mundo, o modo de se pensar e como fazer com a criança comece a pensar e desenvolver suas atividades como cidadão, até o fim da educação básica, tornando sujeito ativo de sua própria história.

Referências

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Formação, educação e emoções no processo de civilização**. Ano: 1996. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/CarlosdaFonsecaBrandao.pdf>> Acesso em 23/07/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular.

ELIAS, Norbert. **Introdução a Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da Educação**. Ano: 2017. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5679726/mod_resource/content/4/SociologiaEducao.indd.pdf>. Acesso em 23/07/2022.

LEÃO, Andrea Borges. **Norbert Elias e a Educação**. Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. São Paulo. Brasiliense.1994.

DA SOCIOLOGIA INTERMITENTE À INTERMITÊNCIA DISCIPLINAR¹

FROM INTERMITTENT SOCIOLOGY TO CURRICULAR INTERMITTENCE

André Soares Ferreira²

Bruno Arantes³

Recebido em 8/08/2023; revisado em 16/08/2022; aceito em 01/08/2023

Resumo: A história do ensino de Sociologia na educação básica brasileira é marcada pela intermitência. A Sociologia brasileira desenvolveu reflexões sobre essa condição, que a partir da nova LDB se viu enredada nos conceitos de cidadania e interdisciplinaridade. A evolução da estruturação do sistema educacional traz a implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC. Pretendemos participar do atual debate sobre a necessidade de reformas educacionais.

Palavras-Chave: Ensino de sociologia; currículo; reformas educacionais.

Abstract: The history of teaching Sociology in Brazilian basic education is marked by intermittence. Brazilian Sociology has developed reflections on this condition, which with the new LDB found itself entangled in concepts of citizenship and interdisciplinarity. The development of the educational system structure brings the implementation of the New High School and the BNCC. We intend to participate in the current debate on the need for educational reforms.

Keywords: Teaching Sociology; curriculum; educational reforms.

INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia na educação básica brasileira é um *locus* privilegiado de análise das políticas educacionais, devido a diversidade das abordagens a seu respeito e sua função na educação escolar. Como poucas áreas do saber, a exemplo de Filosofia e Artes, a Sociologia, cuja institucionalização representa as raízes do pensamento social brasileiro no século XIX, ora foi considerada fundamental no currículo da educação dos jovens, ora foi retirada do mesmo, sendo até mesmo objeto de perseguição política.

¹ Artigo apresentado como trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação em Ensino de Sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Naviraí.

² Professor orientador da Pós-Graduação em Ensino de Sociologia da UFMS. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduado em Filosofia (PUC-Campinas), Doutor em Educação (UFGD). E-mail: andresoares@ufgd.edu.br. Unidade 1: Rua João Rosa Góes, nº 1761, Vila Progresso, Dourados/MS, CEP: 79825-070. Unidade 2: Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Dourados/MS, Caixa Postal: 364, CEP: 79.804-970

³ Professor com especialização em Ensino de Sociologia pela UFMS - Campus de Naviraí. bgarantes@gmail.com

Desde a década de 1980, com a redemocratização e o fim da Ditadura Militar em 1985, e a retomada do debate em torno do projeto de lei da segunda LDB (1996), todos os processos de reestruturação da educação básica atingiram inevitavelmente a Sociologia, seja retirando-a completamente, seja reduzindo sua carga horária ou diluindo-a em outras disciplinas.

No texto que se segue, apresentamos uma reflexão sobre como as transformações na estrutura escolar, por vezes implantadas por força de lei, impõem às disciplinas e seus professores e professoras especialistas uma condição de intermitência. Num primeiro momento, faremos um recuo histórico no intuito de perceber e evidenciar como esse fenômeno se deu na educação básica brasileira. Percorreremos, resumidamente, as reformas educacionais e propostas curriculares no decorrer de mais de um século, após isso, na segunda seção, analisaremos como a introdução de abordagens interdisciplinares na legislação educacional se deu, segundo o texto da Lei n. 9.394/96, por meio da Sociologia. Então, na última sessão, demonstraremos como a atual reforma educacional brasileira é fruto de um discurso de crise, consolidado por meio de índices internacionais, cuja solução se manifesta na forma de um incentivo às abordagens interdisciplinares. Mesmo que sem adentrar em meandros conceituais das abordagens pedagógicas em jogo, manteremos constantemente no horizonte analítico as implicações das macropolíticas e projetos nacionais nas estruturas educacionais.

Apoiando-nos em trabalhos consagrados de autores que participam ativamente do debate científico-acadêmico, analisaremos os textos das leis, normatizações e pareceres, para neles identificar as transformações no discurso sobre currículo e qualidade da educação.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E REFORMAS EDUCACIONAIS: UM BREVE HISTÓRICO

Com raízes no século XIX – pareceres de Rui Barbosa (1882), Reforma Benjamin Constant (1891) –, passando pela primeira metade do século XX – Reforma Rocha Vaz (1925), Reforma Francisco Campos (1931) e Reforma Capanema (1942) –, o pós Segunda Guerra Mundial – a primeira Lei de Diretrizes e Bases (1961), a Ditadura Militar (1964-1985) e a Lei n. 7.044/82, a Redemocratização e a segunda LDB (1996), o debate entre as correntes político-ideológicas sobre o projeto brasileiro de Estado-nação (e de cidadania), é de primeira

importância para compreender as causas da inserção ou retirada da Sociologia do currículo escolar.

A respeito do histórico intermitente da Sociologia fica evidente na narrativa histórica de diversos autores, consideradas suas vertentes e construções teórico-metodológicas relativas, que a convergência dos agentes políticos no posicionamento na assimétrica dinâmica centro-periferia (MAIA, 2017) e na circulação transnacional de ideias interferem nas tomadas de decisões a respeito do currículo escolar. As tentativas de instrumentalização e cooptação das ferramentas teórico-analíticas da disciplina sociológica não devem nos impedir de considerar que disputas político-ideológicas entre tendências modernizadoras ou tradicionalistas, democráticas ou autoritárias, afetam as políticas públicas de educação (e outras), no interior das quais se decidem os currículos escolares em diferentes momentos da história nacional.

Rui Barbosa, em 1882, editou “Pareceres” em que fazia uma “reflexão em relação aos cursos superiores de Direito, ao sugerir a substituição do Direito Natural – uma abstração – pelo ensino de Sociologia” (MORAES, 2011, p.361). O projeto originado nesses pareceres não se oficializou, da mesma forma que a Reforma Benjamin Constant, em 1891, proposta pelo então Ministro da Instrução Pública no governo provisório de Deodoro da Fonseca. Ambas as propostas tratavam da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária, embora de alcance limitado dado o exíguo sistema educacional submetido ao controle central. Inevitável acrescentar que, segundo Silva (2010):

A segunda metade do século XIX foi amplamente agitada pelas lutas de independência dos países latino-americanos e do Brasil. Os temas do abolicionismo e da constituição da república perpassavam os debates e as reflexões políticas. Nessa fase, mais ou menos de 1840 a 1930, observa-se a busca da cientificação das explicações sobre a natureza e sobre a sociedade. (SILVA, 2010, p.19)

Após essas propostas que remontam aos finais do século XIX, as primeiras “iniciativas legais malsucedidas” (MORAES, 2011, p. 361), o ensino de Sociologia foi sendo introduzido extraoficialmente em cursos preparatórios e no curso normal de formação de professores primários em diferentes cidades. Apenas em 1925, com a Reforma Rocha-Vaz, a Sociologia passou a ser obrigatória nos cursos preparatórios. Em 1931, a Reforma Francisco Campos, implementada por decreto após a Revolução de 1930, manteve inalterada a obrigatoriedade do ensino de Sociologia.

Com o fim do Governo Washington Luís, Getúlio Vargas assume o Governo Provisório, sendo criadas as primeiras universidades e cursos superiores no país, também por decreto. Surgiram, a Universidade de São Paulo (1934), a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e a Universidade do Distrito Federal (1935), todas contando com a cadeira de Sociologia no curso de Ciências Sociais, que incluía a Ciência Política e a Antropologia na sua organização. Então, nesse processo, temos o fato inusitado de que a “[...] introdução da Sociologia na escola se deu em um período anterior à criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil, o que veio a ocorrer nos anos de 1930, de modo que, os primeiros professores de Sociologia eram predominantemente autodidatas [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 356).

De toda forma, “os espaços de pesquisa e ensino nas universidades e centros de investigação que foram criados e patrocinados pelos governos estaduais e federal e por agências internacionais continuaram sendo ampliados” (SILVA, 2010, p.21). Porém, após a entrada da Sociologia no currículo dos cursos complementares no século XIX, passando pela obrigatoriedade na escola secundária em 1925, a Reforma Capanema, em 1942, impôs o fim da sua obrigatoriedade na escola secundária, mantendo-a somente nas Escolas Normais. A Reforma Capanema “reorganizou a educação brasileira, em especial o ensino secundário, agora dividido em dois segmentos, ginásial (4 anos) e colegial (3 anos), sendo que este se apresentava em dois formatos opcionais para os alunos: clássico e científico, ambos preparatórios para o ensino superior” (MORAES, 2011, p. 363). Apenas quatro décadas depois, a partir de 1983, em decorrência da Lei n. 7.044/82, embora sem ser obrigatória e na ausência desse debate curricular, nota-se a Sociologia ser representada nos currículos escolares em diferentes unidades federadas. Então,

[...] esse retorno está associado ao período de redemocratização da sociedade brasileira e aconteceu na sequência de uma mudança na legislação educacional realizada pelo próprio governo militar – a Lei n. 7.044/82 –, que flexibilizava a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, abrindo espaço para uma escola média de caráter formativo geral (MORAES, 2011, p.367)

Mais de vinte anos antes da Lei n. 7.044/82, havia sido aprovada a primeira Lei de Diretrizes de Bases, Lei n. 4.024/1961, após 13 anos de tramitação, em nada alterando o cenário de ensino de Sociologia no colegial e pouco interferindo na estrutura legada pela Reforma Capanema. Ao longo desse período, indo até a redemocratização, curiosamente a

Sociologia permaneceu ausente da educação escolar. Sob o governo militar de Emílio Médici ocorreu a Reforma Passarinho (Lei n. 5692/71), em 1971, quando, após a primeira LDB, a referida estrutura legada pela Reforma Capanema foi recolocada em uma “divisão tríplice do ensino: o 1º e 2º graus, precedendo ao 3º grau ou superior” (OLIVEIRA, 2013, p. 357). Sua finalidade era promover o Milagre Brasileiro, para tanto o segundo grau deveria se prestar ao ensino profissionalizante, que se tornou obrigatório. Igualmente à Reforma Capanema, a Reforma Passarinho considerava a Sociologia um conhecimento prescindível.

Até aquele momento, a configuração curricular da educação básica brasileira entrega à Sociologia um caráter tanto historicamente quanto geograficamente intermitente, até mesmo aleatório e eventual se consideradas as alianças políticas e acordos de governança que implementaram reformas educacionais. A Sociologia voltaria a ser mencionada juridicamente em 1996, com a aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394/96, por sua vez, em grande medida decorrente do teor do texto da Constituição Federal de 1988, promulgada após o movimento das Diretas Já e o fim da Ditadura Militar em 1985.

A aprovação da nova LDB acarretou imediatamente, nos primeiros anos de sua implantação, uma série de normatizações, parâmetros e orientações curriculares, elaborados principalmente pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação⁴. Num esforço de alcançar eficácia na implementação, tendo em vista a amplitude da reestruturação institucional que promovia, os agentes políticos, interlocutores e as burocracias educacionais procuraram se articular e se posicionar nos inúmeros debates específicos e especializados. No campo curricular em permanente disputa, a Sociologia, tornada obrigatória, porém com tratamento interdisciplinar, se viu novamente mergulhada no debate sobre sua condição intermitente. Dado isso, é necessário analisarmos que mesmo com a implementação da nova LDB, o tema da intermitência da sociologia no currículo escolar se consolida fortemente como objeto de pesquisa científico-acadêmica.

SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR: A INTERMITÊNCIA VISLUMBRADA

⁴ Com a criação do Conselho Nacional e Educação (CNE) pela Lei n. 9131/95, órgão normativo e deliberativo, suas câmaras passaram a dividir a competência de legislar sobre o currículo escolar com o Ministério da Educação (cf. MACEDO, 2014, p. 1532-33). A Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/96) afirma que na “estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei” (BRASIL, 1996).

O atual contexto nacional de ensino de Sociologia na educação básica é o de implementação conjunta do Novo Ensino Médio (2017), do segundo Plano Nacional de Educação (2014-2024) e da Base Nacional Comum Curricular (2018). Tomadas isoladamente, cada uma dessas leis foi preconizada na década de 1990, quando movimentações políticas buscavam articular, desde o fim da Ditadura Militar (1964-1985), a consolidação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (1996).

Coerente com nossa metodologia de manter presente tanto o texto das leis quanto o debate circundante e o contexto institucional, notamos no texto original da LDB/96 que a “União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). Sobre a base curricular, a LDB dispõe que os “currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada [...] por uma parte diversificada [...]” (BRASIL, 1996), pois a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1996). Os múltiplos projetos de lei que editaram a lei original mantiveram o texto destes artigos, inclusive mantendo o teor dos artigos que mencionavam o ensino médio no quesito da sua expansão, universalização e obrigatoriedade (o que emanava da Constituição Federal de 1988, ano em que se surgiram os primeiros projetos de uma nova LDB).

Havia uma expectativa, naquele contexto de elaboração da nova LDB, de que o jovem egresso do ensino médio, concluindo o ciclo da educação básica, pudesse contribuir para a avaliação da qualidade da cidadania brasileira, ou seja, a capacidade de exercer deveres, mas também de se posicionar e engajar na luta por reconhecimento. Na sociedade do conhecimento e da tecnologia, cidadania é também conceituar sobre a sociedade e empreender revisões da prática cidadã sempre que necessário.

A contribuição específica da Sociologia como conhecimento necessário à cidadania é controversa, na medida em que tanto a dimensão teórico-metodológica desta ciência quanto o conceito de cidadania podem ter matizes diversas e contraditórias a depender dos recortes e abordagens. A cidadania é conceitualmente abordada por muitas disciplinas, escolares ou não, sendo parte da dinâmica complexa da sociedade e da luta política, que se manifestaram historicamente em alterações do texto das leis. Segundo Amurabi de Oliveira,

A reintrodução lenta e gradual da Sociologia nos currículos escolares possui também como um dos seus marcos a nova LDB de 1996, que no seu artigo 36 indica que os jovens egressos do ensino médio deveriam possuir conhecimentos de Sociologia e Filosofia para o exercício da cidadania. Essa ligação entre ensinar Sociologia e preparar para a cidadania deixa marcas profundas no imaginário dos professores que lecionam esta ciência, ainda que o conceito de cidadania se apresente por vezes de forma vaga e imprecisa [...] (OLIVEIRA, 2013, p.357)

O vínculo entre Sociologia e cidadania, em seus significados múltiplos, deixou possibilidades abertas que foram encaminhadas imediatamente após a aprovação da “nova LDB de 1996” em diretrizes que posicionavam os conhecimentos de Sociologia e de Filosofia na condição de interdisciplinares, dilema até então não enfrentado por nenhuma outra disciplina. Isso, do ponto de vista da Sociologia (e da Filosofia), mas remetia a uma reedição do secular dilema da intermitência destas disciplinas no currículo da educação básica que a uma proposta consistente de elaboração de currículos nacionais ou subnacionais verdadeiramente interdisciplinares. A interdisciplinaridade era uma nova versão da intermitência curricular.

Pode-se considerar que, historicamente, o momento da aprovação e início da implementação da nova LDB (1996) e as subseqüentes normatizações que daí decorrem é um cristizador da característica da intermitência curricular da Sociologia. Nesse momento, principalmente a partir da homologação da Resolução CNE/CEB 03/98, a obrigatoriedade do ensino do conteúdo disciplinar de Sociologia, em todo o território nacional, em todos os anos do Ensino Médio, provoca revisões tanto da história do ensino desta disciplina quanto dos direitos de aprendizagem e do texto das leis e normatizações.

No Parecer CNE/CEB 07/2010, ao fazer uma leitura atualizada sobre organização curricular, marcada pela preocupação de revisão e síntese dos diversos pareceres anteriores, a relatora afirma:

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento. (BRASIL, 2010, p.23)

Nesta mesma linha, Amaury Moraes (2011) manifesta atinência quanto à reflexão teórico-metodológica que antecede uma proposta curricular, pois na presença de novas questões, porventura ainda demasiado movediças, cabe pesquisar e expor à comunidade científica, não adotar de saída uma solução imediata, aparente e parcial. À época, o autor afirmava que

A definição por áreas de conhecimento representava uma dificuldade de conceber um currículo totalmente interdisciplinar [...]. Assim, seria necessário aprofundar as pesquisas nesse sentido e não socorrer-se de uma explicação de duvidoso poder heurístico, se bem que com efeitos políticos indiscutíveis (MORAES, 2011, p. 371)

Currículos totalmente interdisciplinares nunca foram apresentados, com sua justificativa e seu método de implementação, ao passo que supostamente vinham sendo construídos em pareceres e resoluções ao longo dos anos, desde a nova LDB (1996). A Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018) veio para preencher esta lacuna, a princípio tentativamente, haja vista os alegados elementos imponderáveis – ou a “imprevisibilidade no chão da escola” e a “baixa adesão” às reformas educacionais – e até o momento com críticas a sua elaboração e com inúmeras notícias sobre a precariedade da sua implementação.

O “controle do imponderável” (MACEDO, 2014) foi vasta e explicitamente mencionado ao longo dos pareceres do CNE. Citamos o Parecer CNE/CEB 15/1998, que lançou as bases das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), inaugural na sequência que importa ao nosso argumento:

Por mais que as burocracias e os meios de comunicação esperem a tradução destas Diretrizes Curriculares com lógica e racionalidade cartesianas - de preferência por meio de uma tabela de dupla entrada que diga exatamente “como está” e “como fica” o Ensino Médio brasileiro -, nem mesmo com a ajuda de um martelo a realidade do futuro próximo caberia num modelo desse tipo. O resultado de uma reforma educacional tem componentes imprevisíveis, que não permitem dizer com exatidão como vai ficar o Ensino Médio no momento em que estas diretrizes estiverem implementadas. (MEC, 1998a, p.98)

Em outros momentos lemos que é “preciso assegurar que possa acontecer a *práxis pedagógica* no contexto escolar, em contraposição ao mero treinamento dos professores” (BRASIL, 2009, p.18). E que se deve considerar a “desproporção existente entre as unidades federadas do Brasil, sob diferentes pontos de vista: recursos financeiros, presença política, dimensão geográfica, demografia, recursos naturais e, acima de tudo, traços socioculturais”

(BRASIL, 2010, p. 8). Também que “lamentavelmente, esses questionamentos não têm indicado alternativas para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais” (BRASIL, 2010, p. 7).

Trata-se, portanto, da arregimentação de um discurso hegemônico, viabilizado por tendências ideológicas enraizadas na cultura política nacional e coagulado em vários pareceres, nos quais o debate acerca do conhecimento disciplinar e a presença curricular da Sociologia são elementos assaz importantes nesse período. Neste ponto, a Resolução CNE/CEB 03/1998 trazia, no artigo 10, ao tratar organização da base nacional comum em áreas do conhecimento, o seguinte inciso:

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

[...]

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

(MEC, 1998b)

Esta interpretação está, sem dúvida, autorizada pelos artigos da nova LDB, mas, ao mesmo tempo, ela dá relevância consoante com o teor do documento como um todo, logo em seguida afirmando que a proposta curricular das DCNEM tem “definições doutrinárias” (MEC, 1998b). Em relação à LDB, fica expressa a subtração da obrigatoriedade, que aqui incidem apenas sobre Educação Física e Arte, e desvanecido o vínculo com o padrão de saída dos jovens egressos do Ensino Médio. A Sociologia, quando presente, deveria ter tratamento interdisciplinar e contextualizado.

O novo parecer com este mesmo título, aprovado em 2011, em que os “componentes curriculares obrigatórios” são referenciados, todos, em subitens das suas respectivas grandes áreas do conhecimento:

Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa. b) Língua Materna, para populações indígenas. c) Língua Estrangeira moderna. d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical. e) Educação Física. II – Matemática. III – Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. III – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia. (MEC, 2011)

Entre o parecer de 1998 e o de 2011 decorreu-se mais de uma década, e neste ínterim tivemos mais um parecer e uma nova lei, que por fim editou os artigos da LDB que

tratam desse tema. O Parecer CNE/CEB 38/2006 resulta interessante no contexto analítico que percorremos nesta sessão, pois, por meio do debate sobre a intermitência histórica do ensino obrigatório de Sociologia na educação básica, chegou-se à dimensão semântica do termo disciplina e outros correlatos que são largamente utilizados em pareceres e resoluções do CNE e na LDB. Correspondendo à preocupação com a eficácia das diretrizes educacionais e apelando à coerência dos projetos educacionais, o parecer diz que:

Se a escola tem autonomia para desenvolver na própria concepção pedagógica, o que, aliás, é garantido pela Constituição Federal e reiterado pela LDB, ela tem, por outro lado, a obrigação de coerência nessa concepção, bem como no seu planejamento, na sua organização e na sua execução. Nesse sentido, se a escola planejou e organizou seu currículo, no todo ou em parte, com base em disciplinas, a lógica obriga que os componentes obrigatórios, sem ressalva legal, sejam oferecidos da mesma forma. Se a escola, ao contrário, usando da autonomia que lhe dá a Lei, organizou seu currículo de outra forma, do mesmo modo deverá dar tratamento a todos os componentes obrigatórios. (MEC, 2006, p. 8)

Retomando outros pareceres, este que citamos conclui que não há relação entre obrigatoriedade dos componentes curriculares e o formato interdisciplinar ou disciplinar do projeto pedagógico adotado pelas escolas. “Todos os componentes referidos são *obrigatórios*, mas sem determinação de forma ou modalidade” (MEC, 2006, p. 4). Aliás, no Parecer CNE/CEB 5/2011, às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, lê-se na citação da nota de rodapé encontrada no Parecer CNE/CEB 7/2010, às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que

o Parecer CNE/CEB no 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Indicou também que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas tem garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho. (MEC, 2010, p. 186)

As diretrizes curriculares do ensino médio (DCNEM), após serem revistas em 2011, seriam atualizadas em 2018 com a aprovação da versão final da BNCC (BRASIL, 2018), no âmbito da “Reforma do Ensino Médio”. O Parecer CNE/CEB 3/2018 (MEC, 2018a) fundamenta a Resolução CNE/CEB 3/2018 (MEC, 2018b), que mantém a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, explicitada no texto:

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

VIII - sociologia e filosofia; (MEC, 2018b, p. 6)

Dentre outros, os estudos e práticas de Sociologia e Filosofia são mencionados na resolução acima. Fundamental para isso, efeito de um debate sobre a “importante questão das disciplinas acadêmicas” (MEC, 2018a, p. 14), foi a alteração da LDB provocada pela Lei n. 11.684/2008, que impôs a obrigatoriedade do ensino de Sociologia (e Filosofia) em todos os anos do Ensino Médio, seja com tratamento disciplinar ou interdisciplinar. Não obstante, o próprio Parecer em questão deixa em aberto a indefinição presente na implementação dos itinerários formativos⁵ propostos pela BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que, exceto a Língua Portuguesa e a Matemática, todos os componentes curriculares passaram a estar expostos a “sérios riscos de trivialização” (MEC, 2018a, p.14):

As propostas de itinerários, apresentados no texto da Resolução, sugerem que serão organizados como aplicações dos conhecimentos da parte comum. Como a lei limita o número de horas alocado a esta parte, na minha avaliação, há sérios riscos de trivialização do que será ensinado no Ensino Médio, exceto em relação a Língua Portuguesa e Matemática que mereceram tratamento especial. O que era um rio raso, mas um rio, agora será um fio de água, intermitente. (MEC, 2018a, p. 14)

Definitivamente, está instalada nas disputas pelo formato curricular, mediadas e agenciadas pelas burocracias educacionais, a preocupação com a intermitência dos componentes curriculares – não apenas a Sociologia – e as consequências políticas no que tange a possível flexibilização das relações de trabalho dos professores e professoras especialistas. No futuro próximo provavelmente observaremos “no chão da escola” (MACEDO, 2017, p. 511) o grau de adesão à atual reforma educacional⁶, centrada no currículo, e suas reverberações nas relações de ensino-aprendizagem.

⁵ A Lei n. 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) institui a criação e oferta de currículos escolares que compreendam uma parte comum, representada pelas competências e habilidades da BNCC, e os itinerários formativos, que em conjunto “deverão ser organizados pela oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade para os sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

⁶ Com base nos textos das matrizes curriculares estaduais (infranacionais) de ensino fundamental, cerca de 80% destes documentos apresentam grau médio ou baixo de adesão à BNCC. Ou seja, consideram-na, totalmente ou parcialmente, uma orientação, não uma prescrição (cf. PAULA, 2021).

Os sistemas educacionais nacionais e regionais interagem com a sociedade, diretamente com as comunidades escolares, absorvendo nos seus quadros institucionais os conflitos e contradições. Reformas educacionais removem questões profundamente enraizadas na história e na cultura. Mudanças de expectativas sobre algumas dessas questões, além da construção de um discurso sobre qualidade da educação e alegadas crises educacionais, constituem as origens das próprias reformas.

DESENHANDO CRISES

O recente processo de reforma do currículo da educação básica brasileira, materializado por meio da Lei n.º 13.415/2017 e com a publicação e implantação da BNCC (BRASIL, 2018) não é um evento isolado ou exclusivo do Brasil. O processo de reforma educacional centrada no currículo escolar pode ser observado em outros países, como Austrália⁷ e Estados Unidos⁸. Tais reformas serviram como inspiração para o Brasil⁹, pois estes países procuram fazer frente à manutenção da baixa qualidade obtida em avaliações e comparações mundiais do desempenho dos estudantes. Essas avaliações geram índices que podem ser interpretados como convier a cada contexto discursivo, mas eles dispõem os países em rankings, nos quais especialmente os EUA estão mal colocados, o que impõe inevitavelmente uma dimensão geopolítica à discussão.

A China, por exemplo, tem boas notas nas provas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁰, alcançando a primeira posição em leitura, ciências e matemática. Essa posição de destaque tem sido mantida, sugerindo uma provável competência chinesa no setor educacional, mesmo após incluir estudantes de outras cidades além de Shangai, devido a críticas severas relacionadas à transparência e manipulação dos índices da própria avaliação. Outras regiões autônomas, como Taiwan, Macao e Hong

⁷ Site da *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority – ACARA*. Disponível em < <https://www.acara.edu.au/curriculum>>. Acesso em 02/08/2022.

⁸ Site da *Common Core State Standards Initiative – Common Core*. Disponível em < <http://www.corestandards.org>>. Acesso em 02/08/2022.

⁹ Algumas instituições e fundações, como a Fundação Lemann e a Bill & Melinda Gates Foundation, participam de várias iniciativas desse tipo. A campanha para a elaboração da BNCC e incentivo da implementação é feita pelo Movimento pela Base (disponível em < <https://movimentopelabase.org.br>>. Acesso em 02/08/2022).

¹⁰ Sobre o PISA/2018, disponível em < https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_QCI.pdf>. Acesso em 02/08/2022.

Kong estão também entre os primeiros colocados, todos mais bem colocados que os EUA e países da Europa.

Críticas foram acrescentadas por analistas brasileiros à avaliação da OCDE¹¹, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018)¹², quanto à metodologia de constituição de amostragens. As pontuações abaixo da média, no caso do Brasil, ecoam a ampliação do público de estudantes que são avaliados pelo programa devido ao avanço da universalização da oferta do Ensino Médio¹³. Informando que se somente as escolas particulares fossem avaliadas, algo semelhante ao que acontecia na China quando representada apenas por Shanghai, o Brasil se sairia melhor que a Finlândia. Esta, por sua vez, é apenas a décima sexta colocada na prova de matemática¹⁴. Isso por si só ajuda a explicar por que certos grupos tomaram a dianteira na tentativa de reverter o quadro no Brasil sob influência dos EUA.

A pesquisa sobre o momento atual do ensino de Sociologia exige refletir sobre o seguinte conjunto de questões de fundo: o sistema educacional brasileiro está em crise? A melhora na qualidade dos índices educacionais brasileiros será atingida por uma reforma curricular? A implementação de uma base curricular constitui uma reforma educacional? A resposta para isso, ou uma primeira parte dela, considerando principalmente a característica de urgência que a questão tomou, onde impera uma morosidade secular, permeia o corte deste artigo. Longe de apelar à combatividade da Sociologia, “não podemos deixar de lado a própria conjuntura política, e o processo de flexibilização dos currículos escolares como uma atitude afinada com as macropolíticas neoliberais” (OLIVEIRA, 2013, p.358). Concordamos que:

A reforma educacional em curso no Brasil, induzida e liderada pela Base Nacional Comum Curricular carrega o selo de ter sido construída por especialistas de conglomerados empresariais, corporações financeiras e organizações não governamentais [...]. Longe de representar uma revolução na educação brasileira,

¹¹ Em 2017, durante o governo Michel Temer, o Brasil assinou acordo para instalação de um escritório da OCDE. O acordo, assinado em Paris naquele ano, deu origem ao Projeto de Decreto Legislativo 253/21. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/noticias/892233-camara-aprova-acordo-para-instalacao-de-escritorio-da-ocde-no-brasil/>>. Acesso em 02/08/2022.

¹² Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 02/08/2022.

¹³ Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/en/educacao/noticia/2019-12/brazil-made-strides-still-ranks-low-pisa>. Acesso em 02/08/2022.

¹⁴ Então nos perguntamos: a quem se destinam as sucessivas reformas e programas educacionais, quando os resultados obtidos pelas escolas particulares são satisfatórios?

essa política requeira agendas antigas da OCDE, UNICEF e do Banco Mundial para países periféricos, alicerçada no neoconstrutivismo da Pedagogia das Competências e do “Aprender a Aprender”, sob a couraça do direito à educação e das exigências do século XXI, centralizada nas avaliações censitárias de larga escala. (PAULA, 2021, p. 713)

De fato, todos os mapeamentos metodologicamente consistentes disponíveis, embora com finalidades diversas, revelam que são bancos (Itaú, Bradesco, Santander), multinacionais (Volkswagen, Ford, Telefônica), empresas (Gerdau, Camargo Correia, Natura) e fundações (Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Fundação Estudar, Fundação Atlas) os agentes políticos privados que constroem a “reforma educacional em curso no Brasil” (PAULA, 2021) e a Base Nacional Comum Curricular¹⁵ (BRASIL, 2018) veio a reboque disso, inclusive sofrendo alterações radicais no decorrer do processo de elaboração de três versões¹⁶, principalmente após o impeachment de 2016¹⁷. Essas instituições tornam a educação um mercado, mais que um bem público. “A [sic] modo operandis das fundações 3.0 envolve a importação das formas de ação empresarial para a gestão de bens públicos como a educação. Não se trata mais de financiar os projetos públicos, mas de criar e gerir projetos em parcerias com os Estados” (BALL, 2012 apud MACEDO, 2014).

Nos EUA, o currículo *common core* (*Common Core State Standards*) se consolidou – financiado pela *Bill & Melinda Gates Foundation* – como proposta de reforma educacional para pragmaticamente não se enredarem novamente em disputas políticas consideradas desgastantes em anos anteriores. Segundo Macedo (2014), lendo essas disputas políticas muitas vezes mobilizadas por abordagens conflitantes sobre o papel do Estado e a relação entre o público e o privado, conclui-se que

[...] o ‘paradigma de colaboração integrativa’ entre o público e o privado tem significado BCNN [sic] preferencialmente como padrões de avaliação, tendo como modelo a experiência americana do Núcleo Comum (*Common Core*), ela mesma

¹⁵ Podemos considerar, numa linha de continuidade, a BNCC uma evolução de conceitos pedagógicos que ganharam representatividade na legislação educacional durante a década de 1990, dentre os quais estão os de interdisciplinaridade, contextualização e de competências e habilidades. As sucessivas leis e normatizações implementadas não surtiram efeito na melhoria dos índices educacionais, o que justificaria uma reforma mais ampla.

¹⁶ Página da BNCC no portal do MEC. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 02/08/2022.

¹⁷ Em 2016, a Presidente da República Dilma Rousseff foi impedida de continuar seu segundo mandato, sob suspeita de corrupção e improbidade administrativa, após votação pelo Congresso Nacional. O lema de seu governo chamava-se “Brasil, Pátria Educadora”.

marcada pela forma de gestão preconizada pelos agentes políticos privados participantes da rede (MACEDO, 2014, p. 1546)

Oriundos tanto do setor público quanto privado, os agentes políticos organizam-se em movimentos e campanhas com objetivos determinados, em agendas que se articulam entre si e configuram um debate amplo. No Brasil, a participação recente do Movimento Escola sem Partido¹⁸ no cenário das disputas político-ideológicas colaborou para o deslocamento das articulações políticas formadas em torno do debate da BNCC (BRASIL, 2018), sua importância, sua urgência e seu formato desejável. Esse movimento, cuja campanha foi encerrada em 2019 pelo seu fundador por falta de apoio, empreendeu editar a LDB, as leis estaduais e municipais, e emitir atos administrativos por meio de projetos propostos pelos seus representantes, com vistas a combater a doutrinação de esquerda engendrada em crianças e jovens via o currículo escolar. Entre outras coisas, trata-se de um debate sobre direitos de aprendizagem e qualidade da educação, em que

[...] a estrutura significativa “base curricular comum/qualidade da educação” funcionou como aglutinador de demandas de comunidades políticas distintas. Tal aglutinação tornou-se possível pela expulsão do que denominei “a imprevisibilidade do chão da escola”, que funcionou como exterior que hegemonizou a estrutura “base/qualidade”. Tal imprevisibilidade poderia também ser denominada “cotidiano da escola” ou, como argumentarei mais tarde, “as demandas de grupos minoritários por representação no currículo e na sociedade (MACEDO, 2017, p. 510)

As disputas políticas “indecidíveis” (MACEDO, 2014, p. 1536) são supostamente superadas com a construção do discurso hegemônico das fundações sobre a qualidade da educação. A “colaboração integrativa” (MACEDO, 2014, p. 1546) entre os setores público e privado e o deslizamento do papel do Estado erigem, por sua vez, uma narrativa em que o sentido de bem público da educação é marginalizado e excluído.

O desenho da crise educacional dentro do qual a solução se converte em reforma curricular revela que tendências econômicas e articulações políticas devem ser observadas e analisadas, uma vez que a qualidade da educação que demanda pode ser alcançada por outras vias. A configuração do chamado *edu-business* (MACEDO, 2014, p. 1541), o *business* educacional, é característica da reconversão do capitalismo de bases industriais para o capitalismo informacional, cujos ciclos econômicos, por sua vez, se dão sob acordos e

¹⁸ Página do Programa Escola sem Partido. Disponível em <http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em 02/08/2022.

conflitos da geopolítica mundial das relações centro-periferia e a expansão da hegemonia neoliberal.

No subtítulo “O novo Ensino Médio”, da “Parte I – Bases Legais” dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁹ (BRASIL, 2000) esse fenômeno é referido como “terceira revolução técnico industrial” ou “revolução informática”, em que “o volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos” (BRASIL, 2000, p. 5). Portanto, está em marcha uma “revolução do conhecimento, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com exigências desta sociedade” (BRASIL, 2000, p. 6).

A série conceitual que desvela o funcionamento do imaginário neoliberal no qual a rede de fundações atua e se expande geograficamente num movimento que já perdura por décadas não cabe na extensão deste artigo, mas o projeto de construção de um discurso hegemônico que dela emana contextualiza nossas indagações mais imediatas. A construção deste discurso sobre a necessidade de uma base curricular em moldes idênticos ao currículo *common core* americano levanta questões a respeito dos sentidos da educação.

Pressupor que uma escola baseada em ideias pedagógicas avançadas pode dinamizar uma reforma (ora, até mesmo uma transformação profunda) nas estruturas institucionais, com isso melhorando a qualidade da educação no sentido que almejamos, será considerado falacioso, uma vez que este argumento não se constrói sobre evidências. Segundo Elizabeth Macedo (2016), na Austrália e nos EUA estudos concluíram que reformas que priorizam “a centralização curricular (e sua relação com a avaliação) tem aumentado as desigualdades em vez de diminuí-las” (MACEDO, 2016, p. 53). Numa síntese, a autora afirma que a definição do sentido de currículo e de qualidade da educação, junto a exclusão dos sentidos múltiplos, é feita com base em critérios político-ideológicos, não científico-acadêmicos, já que

[...] as articulações políticas para a definição de uma base comum para o currículo são responsáveis não apenas pela proposição de um currículo nacional, mas também por criar a sua própria necessidade. Em um nível ainda mais profundo, a

¹⁹ Em geral há uma reflexão subentendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) sobre as demandas do “mundo do trabalho” e a posição que o Brasil ocupava no mercado internacional. O Ensino Médio que se expressava juridicamente no texto da nova LDB foi enquadrado naqueles documentos como “Novo Ensino Médio”.

naturalização de tal necessidade repousa e ajuda a instaurar um sentido para currículo, restringindo a multiplicidade abarcada pelo termo na literatura nacional e internacional. Tal literatura registra que não há estudos conclusivos dos impactos de currículos nacionais seja sobre a qualidade da educação oferecida, seja sobre a redução das desigualdades e a ampliação da justiça social (MACEDO, 2017, p. 510)

Ao contrário do que se argumenta, a interessante reflexão pedagógica contemporânea não é idêntica às necessidades levantadas pela práxis pedagógica enraizada na estrutura educacional brasileira na busca de qualidade da educação, sempre desigual. Nessa perspectiva, é forçoso supor que lacunosas, vagas campanhas de divulgação do novo pacote de políticas educacionais enredadas entre os setores público e privado podem conduzir a reestruturação da educação brasileira.

Amplia-se aos poucos a produção acadêmica desde a publicação da versão final da BNCC (BRASIL, 2018) e o início de sua efetiva implementação, na esteira de debates sobre história da educação, reformas educacionais e, claro, sobre currículo. Assim vai se configurando uma importante linha de pesquisa e de trabalho nas escolas. Trabalho esse tão árduo quanto maior for a preocupação daqueles que veem a possibilidade de perder seus postos de trabalho – em um mercado que, por sua vez, está muito distante do dinamismo e integração daquele da maior potência mundial, que aparentemente começa a perder lugar.

Ainda que resumidamente, nesta sessão, embora nosso foco não seja sejam as avaliações censitárias em larga escala, tentamos dar conta de como padrões de avaliação estabelecem rankings educacionais que consolidam quadros de excelência ou crise educacional. Junto a instituições públicas e privadas, com base nesses quadros, agentes políticos buscam eficiência na apresentação de soluções e oferta dos seus serviços, adotando os casos de excelência como inspirações a serem seguidas, os de crise como oportunidades de intervenção. Dessa forma, avançamos no nosso objetivo de refletir sobre o ensino de Sociologia na educação básica brasileira, considerando a atual reforma educacional como parte de um processo histórico de transformações sociais e culturais amplas em que se se institucionalizaram disputas político-ideológicas e o debate acadêmico-científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sedimentação de uma convicção sobre o caráter intermitente da Sociologia parece ter ocorrido justamente após a nova LDB, quando seu vínculo epistemológico e

metodológico (MORAES, 2007; OLIVEIRA, 2013a) aos valores cidadãos celebrados na Constituição Federal (1988) foi logo em seguida enquadrado em um viés interdisciplinar seletivo, que se volta especificamente a ela (e seu duplo, a Filosofia), ao mencioná-la textualmente na Resolução CNE/CEB 03/98.

Por outro lado, as tendências políticas, cujas articulações repetida e consistentemente competiram para fazer recuar a expansão da estrutura escolar (e curricular, inclusive) que inclui a Sociologia, nunca deixaram evidente ou explicitaram oficialmente que seu ideal de currículo, de nação e de juventude – e porque esta disciplina não pode contribuir. Há muito de não dito em toda história e instituição, nesta que abordamos não haveria de ser diferente.

Assim, a interdisciplinaridade ora seletiva, por direcionar-se textualmente apenas à Sociologia, ora parcial e incompleta, por ser vagamente proposta mas não implementada de forma abrangente e sistemática, incluindo todas as disciplinas, agora a vemos ser expandida na BNCC (BRASIL, 2018). Esta, por sua vez, traz no seu texto uma concepção de proposta curricular interdisciplinar menos seletiva, porém igualmente incompleta, parcial por não dispor dos elementos estruturais para sua execução e implementação.

Demonstramos que a atual reforma educacional brasileira deriva e reforça um discurso de crise, consolidado por meio de índices internacionais, cuja solução se manifesta na forma de um incentivo às abordagens interdisciplinares e à flexibilização curricular. As implicações dessa política, associada aos agentes políticos neoliberais desde a década de 1990, para o ensino de Sociologia puderam ser percebidas através das propostas curriculares que, por sua vez, continuam acedendo ao risco da intermitência curricular.

Provavelmente, professores de outras disciplinas passem a enfrentar condições de trabalho que, ao longo de suas carreiras, assemelhem-se aos traços de intermitência que a tradição legou por mais de um século apenas à Sociologia.

Referências

- MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum Curricular: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, abr./jun. 2016.

- MACEDO, E. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n. 3, p.1530-1555, out./dez. 2014.
- MAIA, J. História da Sociologia como campo de pesquisa e algumas tendências recentes do pensamento social brasileiro. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v.24, n.1, p.111-128, jan./mar. 2017.
- MEUCCI, S. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 6, n. 10, p. 121-158, 2001.
- MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.
- MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.
- MORAES, A. C. e GUIMARÃES, E. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, A. C. (Org.). **Coleção explorando o ensino de Sociologia**, Brasília: MEC, 2010. p. 45-62.
- MORAES, A. C. Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. **Revista Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 239-248, 2007.
- OLIVEIRA, A. O currículo de Sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). **Espaço do Currículo**, Paraíba, v.6, n.2, p.355-366, mai/ago. 2013a.
- OLIVEIRA, A. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul/dez. 2013b.
- OLIVEIRA, A. A polifonia da Sociologia no Ensino Médio. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Podessa (Org.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**, Rio de Janeiro: E-papers, 2012, 324 p.
- PAULA, A. V. e SILVA, F. T. O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 686 a 718, 2021.
- SILVA, I. L. F. O ensino das ciências sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. C. (Org.). **Coleção explorando o ensino de Sociologia**, Brasília: MEC, 2010. p. 23-31.

LEGISLAÇÃO

- BRASIL. Lei n.º 11.648, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de junho de 2008.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Cria o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 de junho de 2014.
- BRASIL. Lei n.º 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de fevereiro de 2017.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n.º 03/2018a. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n.º 13.415/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de novembro de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n.º 05/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de janeiro de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n.º 07/2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de julho de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n.º 15/1998a. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n.º 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de agosto de 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n.º 11/2009. Proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de agosto de 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n.º 03/1998b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n.º 03/2018b. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de novembro de 2018.

**A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NO RURAL:
O USO DO ÁLCOOL E OS DESVARIOS DO PODER VARONIL**

**VIOLENCE AGAINST WOMEN IN RURAL:
THE USE OF ALCOHOL AND THE VARIATION OF MANLY POWER**

Alexandra Lopes da Costa¹

Recebido em 06/07/2023; revisado em 16/02/2023; aceito em 31/08/2023.

Resumo: Este artigo é parte de minha dissertação de mestrado e discute o fenômeno da violência contra as mulheres com e sem o uso da bebida alcoólica por homens em um assentamento de reforma agrária chamado Bebedouro, situado na zona rural do município de Nova Alvorada, no Mato Grosso do Sul (MS). Os procedimentos metodológicos foram realizados com trabalho de campo etnográfico e a história oral utilizando-se da técnica de entrevistas. As considerações da pesquisa refletem que o uso do álcool não pode ser entendido fora do contexto sociocultural em que é exercido, assim como a educação de gênero e os valores associados ao feminino e ao masculino que interferem na composição do machismo e das práticas de violência contra o público feminino.

Palavras-chave: violência contra as mulheres; bebida alcoólica; reforma agrária.

Abstract: This article is part of my master's dissertation and discusses the phenomenon of violence against women with and without the use of alcoholic beverages by men in an agrarian reform settlement called Bebedouro, located in the rural area of the municipality of Nova Alvorada (MS). The methodological procedures were done with ethnographic field work and oral history using the interview technique. The research considerations reflect that the use of alcohol cannot be understood outside the socio-cultural context in which it is exercised, as well as gender education and the values associated with the female and male that interfere in the composition of male chauvinism and practices of violence against female audience.

Keywords: violence against women; beverage alcohol; agrarian reform.

Este estudo trata da violência contra a mulher no campo sob a lógica da ingestão da bebida alcoólica pelo homem, mas também sem o uso do álcool. A pesquisa se passou no Bebedouro, assentamento rural do Estado do Mato Grosso do Sul, localizado à 30 Km do município de Nova Alvorada do Sul, região sul do Estado, onde residem 120 famílias

¹ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), especialista em Dependências Químicas pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) e Mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Possui formação complementar em Direitos Humanos pelo Programa de Incentivo à Produção Acadêmica em Direitos Humanos da Sur, Revista Internacional de Direitos Humanos (Qualis Capes A2), promovido pela Fundação Carlos Chagas e a Conectas Direitos Humanos. E-mail: alexasociais3@gmail.com.

organizadas pela Fetagri/MS, Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Mato Grosso do Sul, com população estimada em mais de 400 pessoas.

O consumo de substâncias psicoativas por homens do Bebedouro, particularmente das bebidas alcoólicas e as associações discursivas que reduzem o problema da violência de gênero ao álcool ingerido pelo parceiro compôs a problemática que levou à realização deste trabalho. O consumo da cachaça, o fumo de corda, as rodas de tereré e outras bebidas alcoólicas são costumes típicos da população sul-mato-grossense e muito apreciados na zona rural, constituindo algumas das substâncias psicoativas mais difundidas entre o público masculino nos assentamentos rurais, regiões do Mato Grosso do Sul onde pouco se conhece a respeito da violência doméstica e familiar contra a mulher, sua extensão e profundidade.

Compreendendo esta falta de dados amplos, a pesquisa buscou explorar a questão do uso do álcool por homens, das relações de poder entre os sexos e dos comportamentos inscritos em códigos culturais que geram a violência varonil sobre o corpo feminino. As dimensões da territorialidade entranhadas com a cultura de gênero existente no assentamento rural Bebedouro constroem especificidades aos perfis dos homens em suas relações com as mulheres. Desse modo, a pesquisa primou por analisar o cenário sócio-cultural do consumo de substâncias psicoativas, especialmente de natureza etílica, por homens e as relações com atos de violência contra as mulheres no assentamento de reforma agrária Bebedouro sob a ótica da categoria de gênero. Mas, também, identificou casos de violência doméstica e familiar contra a mulher sem a utilização da bebida alcoólica ou de qualquer outra substância psicoativa.

É preciso dizer ainda que o foco da pesquisa não tratou das análises bioquímicas e fisiológicas da ingestão do álcool no organismo humano. Embora se considere os fatores químicos das bebidas etílicas como elementos que possam contribuir para a questão pesquisada, se compreende que não devem ser lidos de maneira isolada do contexto sociocultural em que ocorrem e nem justificar os atos de agressão masculina.

Os procedimentos metodológicos foram alicerçados no trabalho de campo com observação participante e a tessitura de entrevistas no bojo da História Oral. Em suma, a proposta buscou desvendar os bastidores das relações de gênero no território do assentamento Bebedouro, o consumo das bebidas alcoólicas e as associações com práticas de violência contra as mulheres identificando os valores sócio-culturais que justifiquem os comportamentos de agressão masculina sobre o público feminino.

A pesquisa considerou que o uso do álcool sofre a influência das convenções de gênero e do sistema de crenças existentes no espaço do assentamento Bebedouro, também influenciado pelas ideias pré-concebidas sobre os homens serem mais afetos ao uso do álcool e a cultura da embriaguez com os amigos de copo, bem como “naturalmente” mais violentos do que o sexo oposto. Na parte seguinte do texto busco descrever as questões conceituais deste estudo em relação às substâncias psicoativas para tratar, nas próximas seções, de aspectos ligados à composição do assentamento Bebedouro evidenciando as formas de trabalho de homens e mulheres e suas relações com a terra, os valores de gênero e a violência.

A questão das drogas e o consumo do álcool

Na época de elaboração do projeto de pesquisa do mestrado havia entrado em contato com matérias jornalísticas que informam sobre moradores do Bebedouro presos por tráfico de drogas, porte de armas e munições. Além disso, outras fontes consultadas relataram sobre o fato do consumo das drogas ilegais também ocorrer no espaço dos assentamentos rurais, que, em alguns casos, também servia como cativado de pessoas sequestradas e esconderijo a traficantes provindos dos grandes centros urbanos.

Como não conhecia a área e o grupo a ser pesquisado não delimito previamente o foco nas bebidas alcoólicas, contudo esta foi uma exigência que se fez com o desenvolvimento da investigação. A análise sobre o uso dos psicoativos etílicos está embasada na perspectiva anti-proibicionista dos estudos sobre drogas. Entendendo que as bebidas alcoólicas integram o rol das substâncias psicoativas, teceremos algumas considerações gerais acerca dessa questão para elucidar o quadro conceitual desse estudo.

O significado do termo científico drogas é amplo e requer conceituações. Droga é uma palavra empregada na linguagem teórica-científica para indicar substâncias que não são ingeridas e armazenadas pelo corpo como os alimentos, mas capazes de provocar reações psíquicas e somáticas em níveis e graus variados com qualidades distintas, mesmo em doses pequenas, como a cerveja, os medicamentos, a maconha, a cocaína, o café, entre outras capazes de alterar a consciência.

As palavras substâncias psicoativas ou psicotrópicas ou psico químicas também são usadas como sinônimo do termo drogas servindo para diminuir a carga moral e negativa que

o termo drogas desperta. De acordo com o antropólogo Edward Macrae², a partir das explicações de Cordato: na atualidade os estudiosos analisam a questão das drogas a partir de ângulos variados que os conceitos de substâncias psicoativas ou psicotrópicas tornam possíveis compreender.

Drogas, são, assim, um conjunto de substâncias capazes de provocar alterações no sistema nervoso central afetando as percepções, o humor, as sensações, induzindo ao prazer e a euforia, ao sono, ao entorpecimento, etc. (CORDATO, 1988 apud MACRAE). Esta definição envolve tanto as substâncias ilícitas como a heroína e o crack, mais relacionadas aos segmentos marginalizados, quanto às bebidas alcoólicas, a erva-mate, a coca-cola e o tabaco, entre outras que são legalizadas.

Diante dessa complexidade em estabelecer critérios simples e precisos, pesquisadores destacam a necessidade de compreender outros aspectos além das características estritamente farmacológicas das drogas. Diversos estudiosos, entre eles podemos citar Bucher (1991), Macrae & SIMÕES (2004), Velho (1999), são enfáticos ao afirmar que as intensidades, efeitos e reações acarretadas pelo uso de substâncias psicoativas são extremamente diversas e variáveis e dependem de múltiplos fatores, tais como, as características farmacológicas da droga, a quantidade e a forma de utilização (aspirada, injetada, fumada, etc), a personalidade do consumidor, seu estado emocional e físico no momento do uso, os significados e expectativas quanto aos efeitos, as circunstância onde o consumo ocorreu, às companhias, o cenário, o contexto de uso.

De acordo com Macrae³, Bucher afirma que não existe droga à princípio. Isso porque são as interações entre as atividades simbólicas e as motivações do indivíduo que fazem um psicoativo se tornar uma droga. Ou seja, a substância química se transforma em droga, provocando dependência, dentro de um contexto específico de relação entre atividade simbólica e ambiente. Apesar dessas definições mais profundas, persistem as explicações simplórias e os juízos de valor, como se as “drogas”, que em geral derivam de plantas, fossem substâncias por si mesmas poderosamente mortais, um estímulo à violência e um perigo à paz da sociedade (SIMÕES, 2008). O problema, assim, não estaria no uso que delas se faz.

² MACRAE, E. A subcultura da droga e prevenção. Disponível em: www.neip.info/upd_blob/0000/12.pdf. Último acesso em: 10 set. 2010.

³ Idem.

Afinal, se constata a ingestão antecipada de bebidas alcoólicas em inúmeros casos envolvendo acidentes de trânsito, brigas e o próprio fenômeno da violência doméstica e familiar contra as mulheres, entretanto, o consumo de psicoativos étlicos nem sempre se reveste de efeitos negativos. Estas são também substâncias que convidam à sociabilidade, presentes em festividades, celebrações, comemorações, sendo capazes de provocar sensações de deleite, prazer, bem-estar e relaxamento (SIMÕES, 2008). E a violência associada às drogas nem sempre existiu.

Além disso, Bucher (1991) explica que nem sempre a droga constituiu um problema para a humanidade. Segundo Bucher (1991) é a partir do século XIX que a história das drogas passa a representar a história de um problema, pois é nessa época que a utilização de substâncias psicoativas separa-se dos ritos, costumes e controles informais de uso, passando a serem oferecidas, distribuídas e reguladas pela lógica capitalista do mercado, movido pela ideia do lucro. Em consequência disso, o consumo de psicoativos, organizado e reconhecido como expressão dos próprios valores da sociedade, logo percebidos como inerentes e necessários à vida social, gradativamente muda de contornos (BUCHER, 1991).

No âmbito da violência doméstica e familiar contra a mulher, estudiosas são enfáticas ao afirmar: o uso da bebida alcoólica e outras drogas mesmo estando presente numa série de situações em que as agressões ocorrem, não são a raiz do problema (MINAYO; DESLANDES, 1998; SOARES, 2005).

Divisão social do espaço e o problema da violência

O dia 23 de abril de 2004, aparentemente sem significado algum para qualquer cidadã e cidadão sul-mato-grossense, marca indelevelmente a memória coletiva de cento e vinte famílias desenraizadas, acampadas há vários anos embaixo de lonas pretas, frágeis cabanas, barracos, choupanas e casebres mal ajambrados em beiras de estradas e porções de terra e diversas regiões do Mato Grosso do Sul.

Depois de uma longa, heterogênea e tortuosa trajetória de migração repleta de pedregulhos e desafios em busca de um pedaço de chão para fincar o pé, abrigar a família, trabalhar, alimentar a alma e a barriga, homens e mulheres simples, jovens, adultos, idosos e crianças do povo comemoram a notícia que lhes saciará a sede de existência.

A Fazenda Bebedouro, uma área improdutivo de 1.426,3318 hectares, após intensas mobilizações havia sido, finalmente, transformada em assentamento rural pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Era preciso bradar vitória, pois o histórico de andanças chegava ao fim. Despontava uma aurora de alegria e paz sob o abrigo de um campo a céu aberto para produzir, descansar e revigorar os verdes sonhos, porém, anunciando desafios, tempestades, barreiras e trilhas inóspitas a serem desbravadas na composição material e simbólica de um espaço que ainda necessitava ser construído.

Embora criado em 2004, a região do Assentamento Rural Bebedouro foi ocupada por famílias sem terra vinculadas à Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Mato Grosso do Sul, a FETAGRI/MS, organização que congrega sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, bem antes dessa época.

O antigo proprietário da Fazenda Bebedouro, localizada no município de Nova Alvorada do Sul, tentou implantar uma produção diversificada com ênfase na produção leiteira e no plantio de lavouras e hortaliças pelo extenso horizonte de terra vermelha. Porém, não obteve sucesso e a área com o tempo foi descuidada e acabou abandonada e logo foi vista como uma terra para reforma agrária.

No Bebedouro, cada família possui 9,8 hectares de terra útil, excluindo-se a quantia determinada por lei para a reserva ambiental. Os lotes são divididos em dois espaços, um pedaço de três hectares é destinado à construção das moradias e 6,8 ha é reservado para a produção grupal numa grande área distante da região das casas que contém a soma dos 6,8 ha de terra de cada família. Mas a área societária de trabalho ao invés de aproximar tem provocado inúmeras discórdias entre a população assentada por envolver a criação de gado em conjunto, com gado que some, que pula cerca, com homem que trabalha e homem que folga, etc.

A geografia espacial do Bebedouro é desenhada a partir dos sítios familiares, pequenas porções de terra de três hectares onde se situam as residências. Ao redor da casa, as famílias possuem a liberdade de escolher as atividades a serem desenvolvidas, sendo em geral o local do cultivo de subsistência, dos pomares, hortas, árvores frutíferas e criação dos animais domésticos de pequeno e médio porte, como papagaios, cachorros, porcos, gatos e galinhas. Algumas famílias também optam pela criação de vaca leiteira ou pecuária de corte nesse espaço. Mas, devido à limitação da área de pastagem, cabem poucas reses no território da chácara. Distante dali está localizado o conjunto dos lotes destinado à produção grupal

para geração de renda das famílias, servindo também como complemento às atividades do sítio. Este grande espaço de terra compõe o que é denominado pelos assentados como área coletiva de produção e oficialmente definido pelo governo federal por área societária. Ele é formado pela soma de um pouco mais de 6 ha. outorgados a cada família pela reforma agrária.

As casas são simples, humildes e rústicas e quase todas estão inacabadas. Diversas moradias estão com tijolo aparente, não possuem reboco de cimento e forros no teto, deixando à mostra a fiação elétrica e carecem do retoque do acabamento final. Nas varandas ou cozinhas é comum a existência de um fogão de lenha e uma mesa de refeições. Muitos móveis aparentam desgaste do tempo, na sala, estátuas e imagens de santos, flores de plástico, sofás velhos e uma televisão sinalizam o lugar de entretenimento da família.

No ritmo diário do assentamento, o lar é o espaço de abrigo e circulação da família associado às mulheres. São elas as responsáveis pelos afazeres domésticos e o cuidado dos filhos e maridos. Isso não significa que os homens não possam eventualmente realizar alguma função tipicamente feminina, mas é rara essa situação. O cultivo do sítio também é comumente conferido às mulheres, enquanto a população masculina se dirige ao trabalho no lote coletivo ou na labuta fora do assentamento.

E apesar de nenhum homem ter afirmado a prática da violência contra as mulheres associada ou sem relação com o consumo do álcool e outras drogas, seus depoimentos evidenciaram uma preocupação constante com o mundo do trabalho, com as dificuldades de sobrevivência e permanência na terra, revelaram sentimentos de frustração e insatisfação ocasionados pelas promessas que não foram cumpridas pelo governo e a divisão espacial do território, especialmente sobre o lote coletivo de trabalho. As práticas de agressão masculina apareceram, assim, nos relatos das mulheres.

Os entrevistados também falaram das brigas masculinas nas festas, muitas das quais, desencadeadas por conflitos e desaforos mal resolvidos relacionados ao lote coletivo, que eclodiram sob o ânimo da bebida alcoólica. E muitas narrativas expressaram alta conotação moral dirigida ao ambiente dos bares e aos homens que os frequentam, marcados por estigmas, do qual trata Goffman (2004). No Bebedouro, “*quem fofocam são os homens*” proferiram muitos assentados, indicando os bares como espaços privilegiados de conversas sobre a vida alheia. Por outro lado, nas observações e entrevistas realizadas nos bares foi possível detectar uma preocupação evidente com o trabalho e a sobrevivência, assuntos constantes das conversas travadas nesses ambientes.

No ambiente dos bares os homens também tecem solidariedades entre eles e tem na conversa, no bilhar, no baralho, no tereré e na bebida o entretenimento após o trabalho, nos intervalos da jornada ou mesmo em outros períodos do dia. O ponto de encontro masculino também é local para rede de contatos comerciais, pois é sempre o lugar procurado para saber quem tem produtos para vender, trocar, animais e até mesmo busca de mão de obra ou o conselho para fechar o negócio, além de casos de pessoas que passam pelo estabelecimento para encontrar apenas uma companhia.

No entanto, reitera-se que foi possível observar pessoas consumindo bebida alcoólica em diversas faixas de horário quando a maioria dos homens estava trabalhando. São nas entrevistas com o sexo feminino que as histórias de violência doméstica e familiar contra as mulheres despontam, sejam associadas aos efeitos da ingestão do álcool ou sem o uso de qualquer bebida etílica. O contexto das entrevistas ensejou uma diversidade de situações, com a presença dos cônjuges, com ou sem a presença dos filhos, junto a um parente, vizinho ou colega de trabalho e sozinhas.

O assentamento Bebedouro é um espaço que demonstra os ruídos das relações de gênero do passado na contemporaneidade. O território da casa é uma esfera considerada feminina. As mulheres ainda são responsáveis pelo lar, zelo na criação dos filhos, alimentação da família, limpeza da casa e roupas e outras tarefas da rotina de um lar. Mais ainda, elas executam os ofícios braçais do sítio, como ordenha, plantação e coleta de alimentos e criação de pequenos animais, atividades vinculadas aos homens. No entanto, elas não são reconhecidas como trabalhadoras.

Apesar da distância no tempo e espaço foi possível identificar a presença do domínio masculino em muitos lares na região do Bebedouro, mesmo com a moradia sendo um espaço considerado feminino pela população assentada. A prevalência do poder masculino no assentamento pôde ser notada em diversas circunstâncias, envolvendo a participação política nas reuniões da associação dos moradores ou no tocante a própria liberdade de movimentação no espaço, bem como no conteúdo das conversas nos bares, no reconhecimento da identidade de trabalhadores ou na autoridade conferida ao chefe de família. Mas também apareceu nas atitudes enérgicas de comando no interior de algumas famílias, no fenômeno da violência doméstica e nas tentativas de controle da liberdade de ir e vir das mulheres. Algumas foram impedidas pelos maridos de sair de casa sem permissão,

frequentar a escola e até mesmo as igrejas. No entanto, vislumbrou-se a existência de processos de resistência e subversão feminina da opressão masculina.

No cerne das fronteiras de gênero, o território dos bares existentes dentro do Bebedouro é eminentemente masculino e o consumo dos psicoativos, principalmente das bebidas alcoólicas, é um ato comum do cotidiano compartilhado entre muitos homens. As formas de dominação, das mais sutis às violentas, serão apresentadas neste trabalho com base na pesquisa de campo. A aceitação social do consumo de psicoativos difere enormemente para homens e mulheres acompanhando os valores, códigos, representações de gênero e as normas culturais dos povos, grupos e sociedades.

Seja no território do Bebedouro ou em outras localidades, o consumo de psicoativos faz parte das tecnologias do corpo, disciplinas pedagógicas e moralidades atribuídas aos gêneros intersectadas as condicionalidades de classe, raça, orientação sexual e geração. Em termos gerais, a população masculina desfrutou de uma liberdade maior em diversos momentos da história ocidental se comparada às mulheres, domesticadas para a vivência do maternalismo como destino na esfera privada do lar, muitas vezes, restritiva dos prazeres, êxtases filosóficos e dos vãos de si experimentados pelo uso de psicoativos. A realidade do assentamento estudado, não difere dessa imposição masculina sobre as mulheres.

A violência doméstica e o público feminino

O fenômeno da violência contra as mulheres ocorre em todo o planeta, independente do nível social, diferenciando-se de outras modalidades de agressão pelo fato do ato ser fundamentado com base no gênero e perpetrado na maioria das vezes por homens conhecidos da vítima, que além de provocar sofrimento em muitos casos resulta em morte.

No Brasil, a realidade da violência doméstica e familiar contra as mulheres do campo ainda é um tema silenciado e pouco explorado no interior da academia. De acordo com Daron (2011) faltam pesquisas com profundidade analítica, quantitativas e qualitativas que ofereçam informações estatísticas e as dimensões culturais que cercam a violência perpetrada contra as mulheres nos meios rurais do campo e da floresta. Em contrapartida, as evidências aparecem nos relatórios, relatos de vida, levantamentos, confidências, biografias, denúncias, oficinas e reivindicações dos movimentos de mulheres e outras organizações populares que fazem ações direcionadas às mulheres e atuam em defesa dos direitos dessa população.

Neste contexto, Daron (2011) explica que não é possível analisar a violência doméstica e familiar nos espaços dos campos e florestas brasileiros descolada de um contexto mais amplo e das especificidades culturais de cada localidade e região.

Socorro, mais uma protagonista da pesquisa, tem problema no coração, passa por acompanhamento médico periódico e se submete a exames quando vai a Dourados, prosseguindo a administração de medicamentos em casa. Ela trata as dores da coluna vertebral em Nova Alvorada. O marido sofre com diabetes e tem hanseníase. “O homem que era gordo, tá aí só a carcaça, magro”, compara a esposa salientando que o marido estivera internado dias antes da entrevista. Mas o sofrimento e as dores mais fortes de Socorro ocorreram com as lesões e fraturas decorrentes de ocasiões em que o casal brigou. “Coisa mais terrível que ele fez foi o dia em que ele me batia e quebrou minha costela. Eu fiquei sofrendo por mais de três meses. Isso aí me magoa muito, eu tenho tudo guardado. Fica no peito. A gente não esquece. Você vê com a pessoa, mas você não esquece” (Socorro, Fev. 2012). Apesar desse episódio ter ocorrido há dez anos antes de morar no Bebedouro, a assentada descreve com detalhes a violência sofrida:

“Ele chegou tão doido em casa que ele chegou e rolava no chão e catava grama [com a boca]. Ficava com os dentes parecia que tava comendo milho. O vidro, ele quebrava e mastigava. Vidro. Mastigava vidro. Aí eu só rezava, só rezava. Aí eu não sei o que eu fui pegar no quarto. Aí ele me pegou pelos cabelos. Puxou os cabelos. Eu tinha um cabelão e ficou com um monte de cabelo na mão. Aí foi quando ele pegou minha cabeça e bateu minha cabeça no chão e o soco que ele deu na minha costela trincou duas costelas” (Socorro, Fev. 2012).

Mesmo ferida e sentindo fortes dores, Socorro conseguiu fugir de casa com os filhos para a casa da vizinha, onde dormiu naquela noite após contar o ocorrido para a família que a abrigou. No dia seguinte, ela foi à delegacia para prestar queixa contra o marido. Mesmo com a possibilidade do flagrante, visto que as marcas eram evidentes e ainda não havia decorrido 24 horas do crime, o marido não foi preso. “... [Ele] não chegou a ir preso não. Mas aí na hora que foi pro Fórum, o homem no Fórum falou que, no dia que ele relasse a mão em mim, não ia ficar só naquilo mais não. Aí desses tempos pra cá nunca mais ele me bateu. E depois, os filhos cresceu também” (Socorro, Fev. 2012).

Outra violência física praticada pelo marido e denunciada por ela, também recebeu a omissão da polícia. “Ele torceu esse dedo meu aqui que ficou preto igual um carvão. Ele

ficou torto ó! É torto! Aí minha irmã falou: não. Tem que dar parte”. Aí eu fui lá, acho que era essa Maria da Penha mesmo. Daí nós foi lá e ficou por isso mesmo. Não foi preso, não foi nada não” (Socorro, Fev. 2012). As denúncias e a punição para o marido ficaram apenas na ameaça, mesmo assim, ele tentou se comportar para evitar novos problemas. A entrevistada sempre vincula os atos violentos com o consumo exagerado de bebidas alcoólicas pelo marido.

Ela retrata que o marido reduziu o consumo de bebida durante os últimos anos. “Mas antigamente bebia. Minha Nossa Senhora! Passava a semana inteira bebendo”. Durante a entrevista, Socorro sugere a proibição de bebidas alcoólicas no assentamento, medida sempre rogada à interseção divina em suas orações.

Filha de Ermelinda, Flaviana demonstra o mesmo pensamento da mãe sobre o consumo de bebidas na região e o surgimento de casos de violência, mas se mostrou reticente e constrangida em falar abertamente sobre a violência sofrida⁴.

“Eu acho que a violência contra a mulher ocorre por falta de Deus e desemprego. Acho que a bebida pode levar a muita coisa, gera a violência. A pessoa bebe não sabe o que tá fazendo, o álcool tá tomando conta... Meu marido bebe quase todo dia. Daí ele fica machão querendo brigar. Quando ele tá bêbado ele enche o saco. Grita, fica bravo, reclama da comida, gasta o dinheiro das compras. Mas tudo é a bebida” (Flaviana, Fev. 2012).

Rita⁵, uma de minhas entrevistadas, expõe elementos que colaboram para entender o universo da opressão, da violência de gênero e dominação masculina na atmosfera do assentamento. Para ela os casos de machismo envolvendo as tentativas de controlar a mulher, da necessidade de permissão do marido para sair de casa, dificultando, coagindo, impondo limites ou proibindo a livre circulação no espaço são características presentes em muitas famílias do Bebedouro.

Ao impactarem negativamente na autoestima, a violência psicológica, o destrato e as desqualificações do feminino aprisionam os corpos e mentes na subordinação da servidão voluntária, corroendo a autodeterminação, patrocinando e perpetuando o suposto

⁴ Sobre esse assunto consultar COSTA, A. L. Dominação masculina, meandros étlicos e vias de fato: retratos da violência contra a mulher no campo, Florianópolis. In Seminário Internacional Fazendo Gênero 11, 13º Mundo de Mulheres, 2017. Disponível nos anais eletrônicos: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499918748_ARQUIVO_fazendogenero2017.pdf. Consultado em: 16 Dez. 2022.

⁵ Todas as pessoas entrevistadas tiveram seus nomes trocados por pseudônimos para preservar sua identidade.

consentimento da submissão das mulheres. Conforme Rita, uma das entrevistadas deste trabalho,

“Os casos de machismo têm muito, de desvalorização da mulher, dos xingamentos, humilhações, de controlar a mulher. Na verdade, o pessoal da zona rural eles não estão preparados para serem diferente. A criação que eles tiveram é bem antiga. É daquele tipo que a mulher é submissa ao marido. Aonde vai tem que pedir permissão, não é comunicar. Você comunicar o marido que está indo é uma coisa, agora você pedir é outra. Aqui há casos em que a mulher precisa pedir ao marido para pode ir a algum lugar, ir à reunião” (Rita, Jan. 2011).

A misoginia, os desequilíbrios de gênero e a desvalorização do feminino, suas diferenças, similitudes e especificidades, são aspectos arraigados na história e cultura dos povos há milênios. O peso da cultura na formação da mentalidade do homem do campo é lembrado por Rita como um elemento fulcral na produção do machismo, que também opera na construção de sujeitos dos extratos populares e demais segmentos de homens.

“Não culpo as pessoas, porque aqui elas não tem uma palestra. Não há um trabalho com eles e muitas vezes acham ruim o que ouvem nas palestras. Foram criados assim, e tem pouco estudo também. As mulheres costumam ter mais estudo, mesmo com a dificuldade dos maridos elas vem”. (Rita Jan. 2011).

O legado dos antigos modelos de educação e da criação familiar das gerações passadas não preparou a população, especialmente a masculina, para a adoção de condutas mais equânimes do ponto de vista do gênero, reflete a narrativa de Rita. O relato da liderança, que trabalha no colégio do Bebedouro, coloca em evidência a dificuldade de desconstrução dos valores misóginos através da educação, pois além de palestras nesse sentido serem escassas surtem pouco efeito na população masculina e costumam até mesmo provocar reações extremadas de raiva, inconformismo e outros sentimentos que, na minha opinião, refletem a insegurança de inúmeros homens, e, no fundo, espelham a tentativa de afirmar o poderio masculino.

Esta questão reflete os desafios do desenvolvimento de oficinas, campanhas e outras ações educativas com foco na construção de novas relações de gênero e no enfrentamento da violência sexista para o público de homens. Esses desafios são maiores ainda quando se referem às masculinidades rurais, devido à falta de pesquisas junto a esses grupos que possam oferecer informações sobre a cultura, os valores, significados do que é “ser homem”

e os estilos de vida, subsídios que auxiliam na elaboração de metodologias de intervenção inovadoras e adaptadas às diferentes realidades.

Outro ponto crítico da dominação masculina no Bebedouro referente ao controle do corpo e mente das mulheres fica patente nos empecilhos e proibições à capacitação e educação formal feminina. Muitos homens no Bebedouro impedem suas esposas de frequentarem a escola, seja para se alfabetizarem ou darem continuidade aos estudos.

Joana é uma dessas mulheres, ela teve a vontade de potência roubada. Roubada porque o antigo desejo de estudar já não existe. Joana incorporou o discurso do marido reproduzindo os motivos pelos quais não deveria matricular-se no colégio como uma espécie de autoconvencimento e justificativa a si mesma e aos demais. Outras mulheres têm o crescimento pessoal e o desenvolvimento intelectual bloqueados ao terem o direito à educação violado pelo veto masculino do parceiro amoroso.

Chartier (1995) relembra que o consentimento é um ponto fundamental para o triunfo de um sistema de poder. Invocando lições de Bourdieu (1995), o historiador sublinha que a eficácia da dominação pelos dispositivos de poder só se realiza mediante a aceitação de quem o sofre, explicando que esse mecanismo de submissão é gestado a partir de um esquema de predisposição inculcado através de um aprendizado anterior.

Nas palavras de Bourdieu (1995, p. 59), “a submissão à ordem estabelecida garantida pelo acordo imediato entre as estruturas objetivadas e as estruturas cognitivas nada tem de um consentimento consciente, de uma adesão electiva; é um reconhecimento prático, tácito, infraverbal [...]”, que pode se exprimir através da linguagem corporal, por exemplo, de reações como o desejo e o corar do rosto típico da timidez.

No entanto, Chartier (2005) observa que tal submissão não exclui a possibilidade de subversões e desvios da dominação introjetada. Quando entrevistei Joana ela estava com visita em casa. Marialva, sua amiga, estava deitada numa rede na varanda e as duas conversavam preguiçosamente após o almoço, no mormaço de um dia abafado pelo tórrido verão no cerrado.

Mais além, no lote era possível avistar Honório, marido da dona da casa, que roçava a terra sob o sol escaldante num céu de alvas nuvens densas que anunciavam chuva, acompanhado por Chico, filho de um amigo do casal. Em determinado momento da entrevista indaguei a Joana e Marialva se conheciam histórias de mulheres nas quais o

marido as controlava de alguma forma, impedindo de sair de casa sem permissão, proibindo o uso da roupa curta e até mesmo de ir à escola.

A resposta das duas foi uma demorada gargalhada acompanhada de entre olhares denotadores da familiaridade com a situação e certa cumplicidade entre elas. “Nós duas já fomos proibidas de usar roupa curta”, exclamou Marialva. Essa protagonista falou que o atual namorado só a deixa vestir roupa curta dentro de casa e que ele “diz pra não beber, não fumar. Isso a gente acha bom, tá fazendo o bem. Mas a gente bebe de vez em quando uma caipirinha”. Já Joana informou que em relação às vestimentas o marido não é muito de controlar e como ela não gosta de usar nada que exponha o corpo, não se incomoda. Entretanto, em relação aos estudos ele “não queria e não quer deixar, não”, pontuou Joana. “Ele alega que é por causa das crianças. Nós estávamos num apuro, queríamos pedir um empréstimo”, explicou dizendo

teriam como pagar alguém para cuidar das meninas. Deste modo, “as crianças teriam que me acompanhar na sala, na primeira série. E daí não tem condições mesmo. E ele fala também que o estudo aqui é muito fraco”. Endossando a opinião do parceiro, Joana finaliza relatando já ter assistido aulas no colégio e constatado o fato da professora não explicar muito, além de deixar as crianças estudarem por si mesmas a partir das lições do livro.

A amiga reforçou a visão de Joana explicitando que diante da falta de qualidade da educação e má conduta dos professores o ideal é estudar em Nova Alvorada do Sul. “Já viu professor tomar cachaça na porta da escola e ensinar coisa errada pra aluno? Aqui é assim. Com a cachorrada que está aqui, é melhor estudar na cidade”, destacou Marialva. Ao prosseguir em sua fala, ela contou que já sofreu violência do ex-marido, com quem foi casada por aproximadamente quatro anos, antes de morar no assentamento e no Bebedouro também. Disse estar bem agora, mas já tinha passado por situações muito difíceis de humilhações diárias e acabou se separando por causa do comportamento agressivo do esposo, da apropriação de recursos financeiros, objetos e da infidelidade:

“Graças a Deus estou bem agora. Eu separei dele por causa da violência e da safadeza também. Era muito ruim, porque eu acreditava nele e ele não respeitava a gente, nem os filhos. Se fosse bebida tinha a desculpa da bebida, mas ele não bebia. Eu estava aqui uma vez e ele foi pra Fátima [Fátima do Sul] e acabei descobrindo que ele tinha outra mulher lá. Aí eu não quis mais. Ele veio me bater umas três vezes. Mas eu peguei a faca e na última vez eu quase matei ele. Então ele nunca mais voltou. E eu fui ao Fórum dar parte. Ele nunca mais botou os pés aqui. Ele gastava o dinheiro, carregava comida, pegou coisa de dentro de casa, levava tudo pra outra. Meus filhos ficaram revoltados. Mas foi um favor que ela me fez, aquela mulher. Ele era muito

ruim. Ele nunca chegou e falou, toma esse dinheiro e compra um chinelo novo na cidade. Eu trabalhava na roça com ele, vendia roupa, ajudava. Hoje não acho certo a mulher trabalhar para ajudar o homem, não. Ele xingava muito, de biscate, vagabunda...” (Marialva, Fev. 2011).

A assentada acrescentou relatando que a atitude agressiva e a grosseria do marido não estavam relacionadas à bebida, portanto não havia a possibilidade dele utilizar o álcool como desculpa para justificar a violência e destacou que, além de ajudar a trabalhar a terra, sempre cumpriu com as responsabilidades domésticas. Após anos seguidos de maus tratos, Marialva decidiu romper a relação quando a suspeita de traição do esposo se confirmou. Ele mantinha um caso com uma mulher em outra cidade no interior do estado. Depois de superar a turbulenta fase do divórcio, a entrevistada não demonstra raiva da amante e sim gratidão pelo fato de hoje viver uma vida tranquila. “Foi uma benção quem levou ele para bem longe. Agora eu vivo outra vida. Minha vida antes era o inferno. Agora é o céu. Não tenho homem pra ficar me maltratando agora. Eu nunca dei motivo para ele me maltratar por causa da casa, da comida”, refletiu.

Para concluir a entrevista, perguntei se Marialva tinha conhecimento de casos semelhantes ao vivenciado por ela, isto é, de mulheres que passaram ou passam por situações de violência por parte do parceiro. “Aqui só tinha um que bebia e virava machão, batia na mulher, mas ele parou”, relatou. Depois se lembrou de outra história envolvendo uma moradora do local, mas, surpreendendo a pesquisadora, a entrevistada não se mostrou solidária por essa vítima, reproduzindo o velho discurso difundido na sociedade de que existem mulheres que gostam de apanhar, como exemplifica esse trecho: “Eu acho que ela gosta de apanhar. Eu não a defendo, não. Ele maltrata ela, bate nela. E depois é meu velho pra lá, meu amor pra cá. Então ela gosta”, finalizou.

De acordo com Saffioti (2005) nas organizações androcêntricas os limites para atuação feminina são estabelecidos por homens. Esse fato nem sempre ocorre forçosamente, aponta a autora, mas por meio de um tipo de poder não necessariamente físico, mas capaz de determinar o destino das pessoas. É esta qualidade de força que sustenta a escalada de agressões na relação de violência, fenômeno que geralmente inicia por agressões verbais, seguidas por violência física ou sexual e ameaças de morte podendo até mesmo resultar em homicídio.

Um caso relatado por uma assentada aponta para a tentativa de interrupção pelo agressor da própria vida e a dos filhos como forma de destruir a toda a família, perpetuando

a tortura da mulher que conviveria com fatídicas lembranças e provavelmente culpa. Estrela descreve o relacionamento de um casal do Bebedouro que convivia com discussões exaltadas e geralmente, terminavam com o espancamento da mulher.

“Teve um caso de violência contra a mulher o ano passado. Daí eles se mudaram daqui. Foram para Fátima do Sul, agora voltaram de novo. Que eu tive conhecimento foi só esse caso que ocorreu aqui. Eles brigaram e ele agrediu a mulher. Depois tentou se matar com as crianças, jogou o carro no poste com as crianças. Então foi aquele bafafã danado. Então não sei se ele ficou com vergonha, mas foi embora. E depois a mulher foi atrás” (Estrela, Fev. 2012).

Um dos mitos que rondam o tema da violência contra as mulheres é a opinião de que as mulheres “provocam” ou “gostam” de apanhar. No entanto, como bem aponta Soares (2005), as mulheres vítimas de violência doméstica e familiar tentam a todo o tempo se esquivar, resguardar os filhos e se proteger do autor das agressões, portanto, se continuam com os parceiros é para preservar a relação e não a violência.

Para essa autora, há vários motivos que levam as mulheres a continuarem numa relação violenta, entre eles: o medo da separação em decorrência das chantagens e ameaças de morte do parceiro; o risco de denunciá-lo e ele se tornar ainda mais violento; a vergonha de mostrar que seu casamento e projeto de vida fracassou; a esperança de que o marido melhore diante dos pedidos de perdão e promessas de mudança; o isolamento vivido pelas vítimas gerador de dificuldades para a busca por ajuda; o despreparo no atendimento de profissionais em muitas instituições, etc. Tudo isso ofusca o desejo da mulher em romper a relação.

Conforme já exposto, o cuidado para com os filhos e as atividades domésticas são responsabilidades atribuídas às mulheres no Bebedouro. Isso significa que quanto mais às mulheres se aproximarem do papel ideal a elas atribuído, serão mais valorizadas pelos homens e a coletividade da população feminina residente na localidade.

Na fala das entrevistadas é evidente o peso das imposições culturais naturalizadas pelas mulheres como obrigações inatas do feminino. Enquanto Joana nem ao menos cogita a possibilidade de deixar as filhas sob os cuidados do marido para poder se ausentar por um breve período para o estudo, Marialva deixou transparecer em seu depoimento que era uma ótima dona de casa, portanto, cumpridora dos compromissos femininos dos afazeres do lar e da família com zelo, além de ser companheira do marido no trabalho, motivos pelos quais

não merecia a traição, a depreciação, os distratos e outras formas de violências praticadas pelo esposo. No bojo da submissão naturalizada pelo aprendizado das convenções de gênero tradicionais, Marialva conseguiu abrir brechas e deslocar uma relação de poder, pois os elementos que impulsionaram a entrevistada a romper com o casamento estão diretamente vinculados a infração do papel “de marido” no domínio da conjugalidade, como quem deve sustentar, respeitar e amar a mulher e os filhos, cuja infidelidade constituiu o fator preponderante.

Sobre esse assunto as análises de Chartier (2005) revelam, conforme já assinalado nesse estudo, que as fissuras passíveis de corroer as artimanhas da dominação masculina nem sempre ocorrem de maneira dilaceradora, brusca ou pela irrupção de um discurso de repulsão, renúncia ou rejeição. “Elas nascem com frequência no interior do próprio consentimento, quando a incorporação da linguagem de dominação se encontra reempregada para marcar uma resistência” (p. 42).

As desigualdades de gênero estão diluídas no tecido social. São oriundas da concretude da vida material a partir das relações sociais e desde cedo introjetadas e (re)produzidas pelas mulheres e homens através dos mecanismos de socialização. Desse modo, constroem verdades, envernizam identidades, delineiam percepções e subjetividades, normatizam padrões de comportamento adequados e o próprio parâmetro de moralidade para cada sexo.

No cerne da moralidade construída para o sexo feminino no Bebedouro a vida doméstica ocupa lugar central. A ideia corrente é de existirem mulheres dignas, aquelas que são mães dedicadas, filhas comportadas, dóceis e prestativas, exímias donas de casa, trabalhadoras, companheiras, fiéis e obedientes aos maridos. Destoar de aspectos desse padrão para cada fase da vida das mulheres representa um ato de desvio das feminilidades dominantes no assentamento.

No depoimento de Carla é possível identificar esse esquema de pensamento. O não cumprimento das atividades domésticas, da limpeza da casa e do auxílio ao marido nas lides do sítio são considerados atos desqualificadores do feminino e, abrem brechas para a permissibilidade e aceitação da violência masculina. “Mas tem mulher que não tá nem aí, não cuida da casa, a casa parece um chiqueiro de porco e quando o marido chega cansado, ela dá uma de pode tudo. Então tem esse quadro aí, de mulher que merece apanhar”, pontuou.

As mulheres de valor são aquelas que complementam o masculino trabalhador na parceria do labor, sacrificando-se pela criação dos rebentos, na manutenção da casa arrumada e não medindo esforços para ajudar na sobrevivência da família, cultivando pomar no sítio, fazendo queijos, rapaduras e compotas de doces para venda. No entanto, essa concepção de parceria não é recíproca no concernente ao compartilhamento das tarefas taxadas de femininas. Do mesmo modo, nessa visão de complementaridade as mulheres tendem a ser apenas o complemento, como ilustra as históricas dificuldades de serem reconhecidas como trabalhadoras. O fenômeno da violência doméstica e familiar contra as mulheres no Bebedouro é uma face camuflada da realidade. A violência física é ocultada, a patrimonial, moral e a psicológica, nem sempre são vistas como violência, seja por falta de informações ou vivências rotineiras que levaram a normalização do problema.

Considerações finais

O desenvolvimento do trabalho trouxe à tona as estruturas de poder entre homens e mulheres no assentamento rural Bebedouro a partir da investigação do cenário sócio-cultural que envolve as inter-relações entre o consumo de bebidas alcoólicas por homens e a violência de gênero, de modo mais enfático, a doméstica e familiar contra as mulheres.

Apesar das práticas de violência contra as mulheres serem, em muitos casos, atribuídas ao uso do álcool pelo parceiro, esta forma de pensar é limitada por descartar características importantes da sociedade e cultura, bem como os processos de socialização de homens e mulheres e suas especificidades em diversas temporalidades e espacialidades. A literatura científica afirma que o consumo de drogas pelo ser humano é um fato tão ancestral quanto à própria história da espécie humana.

A utilização de uma variada gama de substâncias vegetais é perceptível na história das sociedades e nem sempre esteve relacionada a um problema, como acontece nas sociedades contemporâneas. A pesquisa questionou as concepções que naturalizam a violência praticada por homens sobre mulheres como resultado do uso dos psicoativos etílicos, um discurso enraizado no senso comum dos assentados e reproduzidos em quase a totalidade das entrevistas realizadas descartando a complexidade histórica do consumo do álcool e os valores que sustentam a dominação masculina.

No assentamento rural Bebedouro o consumo das bebidas alcoólicas é um hábito particular do masculino. As mulheres não frequentam os bares do assentamento e não

possuem o costume da ingestão de bebidas e nem do tabaco. Seu espaço de lazer é a Igreja evangélica presente no local. As famílias são pobres e elas cuidam da roça, dos afazeres da casa, do corte de lenha, cuidado dos animais no espaço do sítio, onde se situam as moradias.

Já para os homens o lugar de trabalho é a área societária onde a labuta foi pensada pelo governo para ser grupal e o espaço de lazer, reitera-se, são os bares, onde as bebidas possuem duas funções principais: 1) proporcionar prazer ou representar um consolo para a existência; 2) o poder de aflorar o machismo e o mal estar presente no ambiente, culminando, muitas vezes, em práticas de violência contra elas.

A violência é assim entendida como uma forma de reforçar o domínio masculino sobre o feminino ou mitigar a impotência masculina pela ótica do sentimento varonil e, desse modo, afirmar a onipotência em um espaço social marcado por normas gendradas que contribuem na manutenção das desigualdades de poder nas relações entre homens e mulheres. Os achados do estudo podem oferecer informações eficazes para elaboração de projetos educativos sobre drogas e de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra as mulheres neste assentamento de reforma agrária, bem como em outros do estado e país, em sua maioria, espaços distantes dos centros urbanos e das políticas públicas de defesa e promoção de direitos.

Referências

- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002
- BUCHER, R. Visão Histórica e Antropológica das Drogas. In: **Prevenção ao uso indevido de drogas** (Vol.1). Brasília. UNB, 1991, p. 17 – 29.
- CHARTIER, R. **À beira da falésia**. A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- COSTA, Alexandra Lopes da. **O tônico dos machos**: o uso de psicoativos no contexto das masculinidades e a violência de gênero no campo, Universidade Federal da Grande Dourados, 2012, 233 f.
- DARON, V. L. P. **Um grito lilás: cartografia da violência às mulheres do campo e da floresta**. Disponível no endereço eletrônico: <http://bit.ly/hzZF4p>. Consultado em: 10 Jan. 2011.
- GOFFMAN, E. **Estigma** - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Publicação original, 1988. Coletivo Sabotagem (digitalização), 2004.

Composição, Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. ISSN: 1983-3784. v 4, n 28 - jan-jun 2023. p.41-60. Doi: <https://doi.org/10.36066/compcs.v4i28.18683>

MACRAE, E.; SIMÕES, J. A. **Rodas de Fumo: o uso da maconha entre camadas médias urbanas**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACRAE, E. **A subcultura da droga e prevenção**. Disponível em: www.neip.info/upd_blob/0000/12.pdf. Último acesso em: 10 set. 2010.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F. A complexidade das relações entre drogas, álcool e violência. In: **Cadernos de Saúde Pública**, 14 (1): 35-42, jan-mar, 1998.

PRIORE, M. Del. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org) **Historiografia brasileira em perspectiva**, São Paulo; Contexto, 2003, p. 217 – 235.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1º ed. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil urgente).

_____ **Violência de Gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SIMÕES, J. A. Prefácio. In: LABATE, B. C. et al (orgs). **Drogas e cultura: novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2008, p 13 - 21.

SOARES, B. M. **Enfrentando a Violência contra a Mulher**, Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

VELHO, G. A dimensão cultural e política dos mundos das drogas. In: ZALUAR, A. (org.) **Drogas e cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 23 – 29.

RESENHA DO FILME “QUEM SE IMPORTA”
REVIEW OF THE MOVIE “QUEM SE IMPORTA”

Leonardo Rodrigues Ferreira¹

Recebido em 14/02/2023; revisado em 16/02/2023; aceito em 31/07/2023

Resumo: O Filme intitulado “Quem se importa” trata-se de um documentário de direção e produção da brasileira Mara Mourão, que tem a participação do produtor executivo, o também brasileiro Fernando Dias. A obra relata a vida de 19 empreendedores sociais com projetos em vários países, a narrativa apresenta o mundo em plena evolução, com transformações que ocorrem rapidamente em várias áreas das ciências, principalmente as tecnológicas, econômicas e ambientais. Ao analisarmos o enredo do filme e confrontarmos com as políticas públicas vigentes em vários países, é possível associar diretamente a um problema de ação coletiva, onde os interesses individuais e/ou de um pequeno grupo prevalecem em relação aos demais, portanto, a disposição do homem de construir é a mesma de destruir, talvez, isso seja, a explicação porque o ser humano é egoísta, se não o prejudica, não tem o porquê de se preocupar.

Palavras-chave: Filme; ação coletiva; políticas públicas.

Abstract: The film entitled “Quem se importa” is a documentary directed and produced by the Brazilian Mara Mourão, which has the participation of the executive producer, the Brazilian Fernando Dias. The work reports the lives of 19 social entrepreneurs with projects in several countries, the narrative presents the world in full evolution, with transformations that occur quickly in several areas of science, mainly the technological, economic and environmental ones. When we analyze the film's plot and confront it with the current public policies in several countries, it is possible to directly associate it with a problem of collective action, where the individual interests and/or of a small group prevail over the others, therefore, the disposition of the man to build is the same to destroy, perhaps, that is, the explanation why the human being is selfish, if it doesn't harm him, he has no reason to worry.

Keywords: Film, collective action, public policies.

Introdução

O Filme intitulado “Quem se importa” trata-se de um documentário de direção e produção da brasileira Mara Mourão, que tem a participação do produtor executivo o também

¹ Doutorando em Ciência Política - UFPE -Centro de Filosofia e Ciências Humanas – UFPE. Rua Acadêmico Hélio Ramos – s/n – 14º andar.Cidade Universitária – Recife, PE – Brasil
CEP: 50.670-901. lrferreira.adm@gmail.com

brasileiro Fernando Dias, a narração é do ator Rodrigo Santoro, o elenco é composto por (Muhammand Yunus, Wellington Nogueira, Jehane Noujaim, Dener Giovanini), o ano de produção é 2010, e a classificação é livre. O longa-metragem de 1 hora e 33 minutos foi gravado em 20 locações, durante 40 dias, foi filmado em sete países (Brasil, Peru, Estados Unidos, Canadá, Tanzânia e Suíça). A obra relata a vida de 19 empreendedores sociais com projetos em vários países, a narrativa apresenta o mundo em plena evolução, com transformações que ocorrem rapidamente em várias áreas das ciências, principalmente as tecnológicas, econômicas e ambientais. Nesse relato é evidenciado a substituição do homem pela máquina que ocasiona uma grande oscilação econômica, determinando uma enorme diferença socioeconômica entre as nações, dessa forma, alguns países constituíram riquezas exageradas e outros governos vivem em plena miséria. Assim, observa-se uma leitura realista do filme, como o aumento do desmatamento, a multiplicação de doenças, a extinção dos animais, o desaparecimento da fauna e flora, e a ampliação das catástrofes climáticas.

Ao analisarmos o enredo do filme e confrontarmos com as políticas públicas vigentes em vários países, é possível associar diretamente a um problema de ação coletiva, onde os interesses individuais e/ou de um pequeno grupo prevalecem em relação aos demais, portanto, a disposição do homem de construir é a mesma de destruir, talvez, isso seja, a explicação porque o ser humano é egoísta, se não o prejudica, não tem o porquê de se preocupar. Diante do contexto do filme, dirigimos de forma associada ao livro “A lógica da ação coletiva” de Mancur Olson (1999), que trata de forma específica os problemas comuns que são negligenciados por quem tem o poder, colocando todos os recursos a sua disposição e de seus interesses e esquecendo os outros que precisam que a ação seja coletiva. A proposta do documentário é despertar que os problemas ambientais e sociais são coletivos, cabendo a cada um de nós indivíduos do mundo uma colaboração para ter um planeta melhor, há também as questões de políticas públicas na qual o governo deve ser o protagonista.

Os Problemas coletivos e as ações que mudam o mundo

Será que é possível acabar com os maiores problemas do Mundo? Na visão de Premal Shah (Presidente – KIVA), Sim, as pessoas estão refletindo sobre os vários problemas globais e suas consequências para a espécie humana, ao mesmo tempo estão pensando em meios para resolver tais dificuldades como: (meio ambiente, violência, educação, transporte, saúde), entre outros, que atingem o ser humano de forma coletiva ocasionando impactos em todos de forma

direta e indireta, pensando nisso, os empreendedores sociais (protagonistas do filme) agem compartilhando suas ideias para ajudar o próximo a viver em um mundo melhor. Mas o que são os empreendedores sociais? O que esses profissionais fazem? E será que suas atitudes mudam o mundo? De acordo com o que vimos no documentário, ações individuais ou em grupos, podem fazer a diferença na perspectiva local e global. A obra “A lógica da ação coletiva”, de Mancur Olson (1999), tem como propósito esclarecer o comportamento de pessoas que se juntam para receber algum ganho coletivo, desse modo, apresenta a intenção de propor uma alternativa à teoria tradicional de grupo. A tese sugerida pelo livro apresenta grandes contribuições para os problemas sociais elencados pelo filme “Quem se importa”, por isso, é importante estabelecer conexões entre as duas obras, pois, em vários momentos as mesmas se cruzam entre problemas, alternativas e soluções, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo.

Para reduzir o aumento das causas ambientais, podemos nesse exato momento compartilhar e cooperar para diminuir as quantidades de poluentes, ou seja, de modo geral, precisamos do acesso, não necessariamente da posse, com base nesses princípios, algumas pessoas estão mudando o mundo com suas ideias, recursos ou serviços voluntários. Assim, se cada um fizer a sua parte, teremos grandes efeitos, portanto, a responsabilidade socioambiental deve prevalecer para que tenhamos um mundo melhor, essa é uma das mensagens do filme “Quem se importa”, bem como, uma mensagem do livro “A lógica da ação coletiva”, que propõe a busca da ação coletiva na participação socioambiental, pois é algo simples, possível e lucrativo. Acredita-se que, quando se pensa em conjunto os resultados são eficientes, eficazes e efetivos, é interessante perceber que o objeto de estudo do livro de Olson (1999) é o comportamento dos indivíduos pensantes que têm como finalidade a obtenção de vantagens coletivas que se convertam em benefícios individuais. Já em relação ao filme temos 19 empreendedores sociais que mudaram o mundo, como exemplo temos um caso citado no documentário, que ocorreu no Brasil através do empreendedor social Wellington Nogueira, já foi ator, palhaço, gestor de ONG e produtor. Nogueira é criador da organização “Palhaços no Hospital” e mostrou que todos podem mudar o mundo de uma forma simples: “disponibilizar um pouco do tempo para espalhar alegria em hospitais”. Dessa forma, demonstrou que uma simples contribuição pode salvar vidas. Outro exemplo é Muhammad Yunus fundador da organização “Banqueiro dos Pobres”, esse empreendedor foi premiado com o Nobel da Paz em 2006, por ter ajudado milhões de pessoas a sair da pobreza,

essa ação mudou a vida das comunidades, esse visionário fundou em sua terra natal (Bangladesh) o Banco Grameen, que gerou microcrédito para pessoas de baixa renda, assim, conseguiu prosperar e desenvolver a economia local, apesar da grande resistência e recusa dos bancos.

Portanto, no desenvolvimento de seu argumento investigativo, Olson (1999) se manifesta na concepção do benefício coletivo, ou seja, tudo aquilo que é usufruído pelo grupo, de forma que, não necessariamente o agente é o receptor dos benefícios, mas este consegue se realizar em vários outros aspectos, como aumentar o seu bem-estar, ou a sua realização de ser gerador de transformações.

As políticas públicas e os problemas coletivos

Os empreendedores sociais se dedicam a causas que fazem parte da sociedade, eles têm como principais características fazer acontecer, buscar e identificar as oportunidades e transformá-las em algo que traga benefícios para todos. No cenário mundial, pessoas e organizações sensíveis ao problema de destruição do mundo têm buscado meios para mitigar os impactos negativos causados ao meio ambiente e a causas nocivas que dizem respeito aos direitos fundamentais do homem. Nessa mesma perspectiva, as políticas públicas de acordo com a definição de Lowi (1966), podem ser definidas em seu conjunto ao longo prazo como políticas governamentais, essas, também são entendidas como redistributivas, uma vez que, no final das contas quem paga é o contribuinte, entretanto, da mesma forma, podem ser pensadas como regulatórias porque envolve a relação entre os dois atores (indivíduo e estado).

De acordo com o documentário, pensadores como Martin Luther King e Mahatma Gandhi acreditavam que as pessoas são iguais, logo, têm os mesmos direitos civis, e que o mundo pode ser transparente, sem guerras e preconceitos, assim, a liberdade e igualdade podem caminhar juntas. Nessa mesma lógica os governos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) tem o objetivo geral, ou seja, são constituídos para isso, de promover as políticas públicas para o bem comum, melhorando a vida das pessoas. Porém, por uma questão de interesses individuais que muitas vezes prevalecem sobre o coletivo, ocasionando a ausência de uma distribuição de recursos de forma igualitária. Isto posto, comparativamente o documentário e o livro de Olson (1999), remetem esses acontecimentos, vez que, o relato do

filme “Quem se importa” sobre ações egoístas do homem e as citações da obra “A lógica da ação coletiva” reflete situações simétricas e compatíveis, dessa forma, segundo o autor do livro “se há grupo é porque os retornos individuais da ação coletiva excedem os esforços pessoais de envolvimento” (OLSON, 1999).

Portanto, muito dos problemas globais se dá pela inércia dos governos, uma vez que, quando as autoridades não são agentes causadores das dificuldades, esses são coniventes ou passivos da ação maléfica de terceiros. Assim, de acordo com Saraiva (2006) a política pública compreende uma série de decisões públicas, direcionadas a manutenção do equilíbrio social, isto é, os gestores públicos devem introduzir medidas para resolver problemas da comunidade.

Conforme o documentário, podemos identificar alguns aspectos que nos ajuda a responder alguns questionamentos, de modo que, o filme apresenta problemas e soluções de ação coletiva, e relata as ações individuais que comprometem a saúde e o bem-estar de vários outros indivíduos, os quais muitas vezes estão situados em várias partes do mundo, porém a ação danosa ocasiona efeitos que direta ou indiretamente prejudicam as pessoas. O filme também apresenta várias situações de tragédias denominadas como “dos comuns”, ou seja, se verifica que a ação destrutiva do homem, que também compromete o seu agente causador, pois todos os indivíduos em um espaço temporal de curto, médio e longo prazo terá perdas, muitas vezes irreparáveis. Da mesma forma, que identificamos os agentes destrutivos, encontramos também promotores de soluções que transformam vidas, essas pessoas conseguem fazer uma grande diferença no contexto, pois, são elas que inspiram outros agentes. Contudo, se olharmos as funções definidas de cada um dos atores na cadeia produtiva, visualizamos principalmente o agente governamental, esse, foi escolhido formalmente pelo povo para resolver os problemas públicos, ou seja, que atingem toda a sociedade, essas organizações (pessoas) foram legalmente constituídas e devem utilizar as políticas públicas, que são ações governamentais, para resolver as questões sociais, porém em muitos dos casos, o agente público é passivo ao problema, e, em muitas ocasiões é o elemento causador do problema. Na constituição brasileira de 1988, a (carta magna) é o documento mais importante do Estado que contempla os direitos e obrigações de todo cidadão, em seus artigos versa sobre as obrigações do Estado/Nação que se fundamentam na (educação, saúde, segurança, lazer, cultura, entre outros), porém, na prática, esses pilares não são cumpridos a contento pelo governo, acarretando vários danos ao cidadão brasileiro. Ainda relatando sobre

o filme averiguamos que o mesmo trata de problemáticas diversos nos âmbitos regionais, nacionais e internacionais, que possuem um impacto global, pois, o mundo está integrado de várias formas, principalmente pelas grandes empresas têm ramificações em vários países, ou seja, um problema em alguma subsidiária tem efeitos nas outras filiais, esse contexto pode afetar os seguintes atores: o cidadão morador de uma região, pode ser afetado por problemas ambientais (climáticos) e sociais a perda do emprego, visto que, uma empresa que degrada o meio ambiente, mas pode gerar ou extinguir empregos, portanto, o que se precisa é um equilíbrio de forma sustentável de todos os atores desempenhando suas responsabilidades em torno de um projeto coletivo.

Dessa forma, os empreendedores sociais investem grande parte de suas vidas a mudar o mundo e a vida das pessoas, não há remuneração, salário, ou coisa parecida, mas o retorno pessoal, a satisfação, que apesar das grandes batalhas e acontecimentos negativos, sempre buscam uma solução, possuem sempre uma esperança de mudar para transformar. Assim, propõem ideias simples, compreensíveis e responsáveis e tentam obter apoio em massa a fim de aumentar o número de pessoas que fomentem os seus propósitos, por fim, conseguem mostrar que nada é impossível, e que o homem consegue reverter situações negativas em positivas.

Considerações Finais

O trabalho trata da realização de uma resenha sobre o documentário “Quem se importa” de Mara Mourão, na qual são exibidos problemas sociais e ambientais em todas as partes do mundo, bem como, também são apresentadas soluções por pessoas que são empreendedoras sociais. A partir de uma visão sobre o livro “A lógica da ação coletiva” de Mancur Olson (1999) foram associadas questões relativas às duas obras audiovisual e literária, onde se verificam os problemas sobre os interesses pessoais versus os interesses coletivos, assim, esse confronto que impactam direta ou indiretamente a todos os seres humanos. Entre os impactos negativos encontramos os desastres ambientais, a miséria absoluta, as catástrofes naturais em decorrência da exploração ambiental pela ganância do homem, e todos os problemas de origem coletiva que tem prejudicado toda a vida terrestre.

O documentário além de apresentar problemas sociais e ambientais em várias partes do mundo, com ações destrutivas do homem, exhibe também, exemplos de pessoas que com

ideias e atitudes que mudam o mundo com ações benéficas para os mais necessitados e em prol de causas sociais e ambientais. Os formatos do filme e do livro se convergem no sentido da ação coletiva, que pode ser maléfica quando traz prejuízos para o grande grupo, ou benéfica quando apresenta ganhos para todos, principalmente para o grande grupo. Consideramos também, uma grande lição e um legado deixado pelo longa-metragem que todos nós podemos fazer algo para mudar o mundo é só querer.

Referências

LOWI, Theodore J. Distribution, regulation, redistribution: The functions of government. In: **Public policies and their politics**: Techniques of government control. WW Norton New York, 1966. p. 27-40.

OLSON, Mancur; FERNANDEZ, Fábio. **A lógica da ação coletiva**: os benefícios públicos e uma teoria dos grupos sociais. Edusp, 1999.

Quem se Importa (2011). Brasil, 2011. Direção e roteiro: Mara Mourão. Com Muhammad Yunus, Bill Drayton, Vera Cordeiro, entre outros. Narração de Rodrigo Santoro. Gênero: Documentário. Distribuição: Imovision. Colorido. 93 min.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In SARAVIA & FERRAREZI, **Políticas Públicas**, Enap, 2006.