



Universidade Estadual
Vale do Acaraú

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA

MIZÂNIA MIZILÍLIAN PESSOA BARRADAS DE BRITO

“SE NÃO ESTÁ BOM PRA VOCÊ, ENTÃO NÃO ESTÁ BOM PRA MIM”:
TEORIA DO RECONHECIMENTO DE DIREITOS COMO CONTRIBUTO AO
ENSINO DE SOCIOLOGIA

SOBRAL- CE

2020

MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

MIZÂNIA MIZILÍLIAN PESSOA BARRADAS DE BRITO

**“SE NÃO ESTÁ BOM PRA VOCÊ, ENTÃO NÃO ESTÁ BOM PRA MIM”:
TEORIA DO RECONHECIMENTO DE DIREITOS COMO CONTRIBUTO AO
ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.
Área de concentração: Práticas de ensino e conteúdos curriculares

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Chaves de Mello Rodrigues de Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sistema de Bibliotecas

Brito, Mizânia Mizilílian Pessoa Barradas de

"Se não está bom pra você, então não está bom pra mim": : Teoria do reconhecimento de direitos como contributo ao ensino de sociologia. [recurso eletrônico] / Mizânia Mizilílian Pessoa Barradas de Brito. -- Sobral, 2020.

1 CD-ROM: il. ; 4 ³/₄ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato pdf do trabalho acadêmico com 116 folhas.

Orientação: Prof. Dr. Rodrigo Chaves de Mello Rodrigues de Carvalho.

Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) - Universidade Estadual Vale do Acaraú / Centro de Ciências Humanas

1. Imaginação sociológica. 2. Práticas de ensino. 3. Cidadania. 4. Experiências cotidianas. 5. Experiências em grupos. I. Título.

MIZÂNIA MIZILÍLIAN PESSOA BARRADAS DE BRITO

**“SE NÃO ESTÁ BOM PRA VOCÊ, ENTÃO NÃO ESTÁ BOM PRA MIM”:
TEORIA DO RECONHECIMENTO DE DIREITOS COMO CONTRIBUTO AO
ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Práticas de ensino e conteúdos curriculares

APROVADA EM: 14/07/2020

BANCA EXAMINADORA



Sobral - CE
2020

Dedico este trabalho ao meu filho Miguel Ângelo,
meu esposo Wilson Brito,
meus pais Mizael e Sônia.

AGRADECIMENTOS

O valor de um sonho realizado se mede quando se reconhece toda a conjuntura construída para concretizá-lo. Os alicerces familiares são imprescindíveis para conseguirmos suportar todas as vicissitudes inerentes ao alcance dele. Minha família foi impar nesse processo. Aos meus pais Mizael e Sônia minha eterna gratidão, pelo incentivo à educação e os esforços sempre dedicados. E meu esposo, Wilson Brito, sempre companheiro nessa caminhada.

O andamento dessa pesquisa foi possível em decorrência da ajuda de muitas pessoas, dentre elas gostaria de destacar a equipe gestora da Unidade Escolar “Verdes Mares Bravios” que com muita confiança e gentileza me autorizaram realizar a pesquisa na escola, ao professor da disciplina de sociologia, bem como aos alunos do turno vespertino, em especial aos que participaram do grupo focal, mesmo com todos os contratempos permaneceram firmes para a realização das atividades. A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí (SEDUC) pela licença concedida aos dois anos de curso do mestrado.

Aos professores (as) do PROFSOCIO pela rica experiência compartilhada em nossos encontros semanais. Em especial, meu orientador prof. Dr. Rodrigo Chaves de Mello Rodrigues de Carvalho pela paciência e confiança sempre dedicadas ao meu trabalho, um parceiro de valorosa grandeza para o desenvolvimento desse trabalho. À prof. Dr. Diocleide Lima Ferreira pelo exemplo de profissionalismo, dedicação ao ensino de sociologia, educadora inspiradora! A Prof.^a. Dra. Daniele Costa da Silva e prof. Dr. Marcos Paulo Campos Cavalcanti pelas valiosas contribuições no processo de qualificação. Minha gratidão especial à enriquecedora colaboração do Prof. Dr. Rubem Barboza Filho, por sua avaliação neste trabalho e participação na banca examinadora. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos muito importante para a concretização desse processo, que possibilitou também minha participação em congressos e eventos importantes para o amadurecimento profissional e pessoal.

As amizades construídas nesse percurso, que contribuíram para trocas de experiências importantes, em especial nosso grupo intitulado “outsiders” composto por mim, Dante, Franciane, Naira e Ricardo que com muita luta e perseverança saímos de nossos Estados (Piauí e Maranhão) com o desejo de alcançarmos o tão sonhado mestrado. Amigos queridos que sempre compartilhávamos nossas angústias e aspirações. Aos amigos (as) de turma que se tornaram mais que isso, representam verdadeiras inspirações como Ana Carmem, Dagmauro, Inês, Vanesca e Rosângela. Cada um tem um lugar em minhas lembranças e em meu coração.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar de que forma a teoria do reconhecimento de direitos contribui para a compreensão e problematização acerca do rol de direitos que compõe a noção de cidadania dos alunos de ensino médio da Unidade Escolar “Verdes mares bravios”, localizada no município de Teresina, capital do Estado do Piauí. Propõe fazer uma análise sobre a contribuição da perspectiva teórica do reconhecimento de direitos para a compreensão dos direitos de cidadania, por parte dos alunos, partindo do ensino de sociologia e de experiências em grupo. O aporte teórico que dá consistência às discussões apoia-se em pensamentos, diálogos e aspectos conceituais sobre a *teoria do reconhecimento* de direitos em Honneth (2009), *tipos de cidadania* em Marshal (1967), sobre o *desenvolvimento da cidadania no Brasil*, de Carvalho (2019), *imaginação sociológica*, Mills (1969), dentre outros, que foram utilizados como fundamento para corroborar nas perspectivas decorrentes do trabalho de pesquisa desenvolvido em campo. Levando em conta os objetivos deste estudo, a metodologia qualitativa é predominante, possibilitada por meio de técnicas como questionário, observação participante e grupo focal. Os resultados mostram que a teoria do reconhecimento de direitos possibilita direcionar a condução de conteúdos da sociologia a valorizar as experiências cotidianas e construídas em grupos pelos alunos.

Palavras-chave: Direitos. Ensino de sociologia. Teoria do Reconhecimento.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how the theory of recognition of rights contributes to the understanding and problematization about the list of rights that make up the notion of citizenship of high school students from the “Verdes mares bravios” School Unit, located in the city of Teresina, capital of the State of Piauí. It proposes to make an analysis on the contribution of the theoretical perspective of the recognition of rights to the understanding of citizenship rights, on the part of the students, starting from the teaching of sociology and group experiences. The theoretical support that gives consistency to the discussions is based on thoughts, dialogues and conceptual aspects about the theory of recognition of rights in Honneth (2009), types of citizenship in Marshal (1967), about the development of citizenship in Brazil, by Carvalho (2019), sociological imagination, Mills (1969), among others, which were used as a basis to corroborate the perspectives arising from the research work developed in the field. Taking into account the objectives of this study, the qualitative methodology is predominant, made possible through techniques such as questionnaire, participant observation and focus group. The results show that the theory of the recognition of rights makes it possible to direct the conduct of sociology content to value everyday experiences and constructed in groups by students.

KEYWORDS: Rights. Sociology teaching. Recognition Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
 1. A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE AXEL HONNETH COMO CONTRIBUIÇÃO À EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DE CIDADANIA.....	15
1.1 - Uma perspectiva crítica sobre a noção de direitos na modernidade	16
1.2 - A discussão sobre os conflitos entre distribuição e reconhecimento de direitos	20
1.3 - As relações de reconhecimento intersubjetivo como realização dos sujeitos na contemporaneidade	26
 2. A CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DO SER CIDADÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL BRASILEIRO	35
2.1 – Aspectos históricos do conceito de cidadania	36
2.2 – A subcidadania e sua naturalização no Brasil	43
2.3 – A influência histórica do sistema capitalista na construção da cidadania.....	51
2.4. Breve histórico sobre a constituição de cidadania nas perspectivas da tradição política e sociológica no Brasil.....	60
 3. A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DO RECONHECIMENTO PARA A COMPREENSÃO DE DIREITOS A PARTIR DO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	67
3.1 – Educação numa perspectiva do reconhecimento.....	67
3.2 - Ensino de sociologia para o despertar do reconhecimento.....	70
3.3 – Pesquisa de campo	72
3.3.1 – Questionário	74
3.3.2 – Observação	79
3.3.3 – Grupo focal	87
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi pensada e desenvolvida a partir de minha experiência em sala, dez anos de docência no ensino de sociologia em que foi possível observar, nas turmas em que tive a oportunidade de trabalhar, que muitos alunos ao participarem dos debates e discussões sobre os temas da sociologia demonstravam posicionamentos alheios aos problemas que aconteciam em suas comunidades, sem o conhecimento do que seria um direito e de que existiam direitos garantidos por lei assegurando uma melhor condição a situações de dificuldades as quais enfrentam em seu cotidiano. Uma parcela significativa desses alunos entendia uma ‘ajuda política’ como algo divino, da qual agradeciam eternamente e com o voto perpetuando uma prática de submissão e dependência de lideranças políticas. Este contexto me levou a um questionamento: o que o ensino de sociologia poderia fazer para mudar a concepção que esses alunos têm de direitos e cidadania?

Isto aconteceu no município de Miguel Leão, no Estado do Piauí, onde iniciei minha carreira docente recém aprovada no concurso para professor efetivo em 2009. Daquele momento em diante passei a trabalhar com os alunos daquela comunidade os conceitos e temas dos sociólogos contextualizando com os reais acontecimentos do município. Para os alunos, isto foi uma grande surpresa, pois até o momento nenhum professor tinha trazido as realidades deles para a sala de aula. Deste modo, houve significativa melhoria quanto ao entendimento das teorias sociológicas, bem como dos problemas sociais, políticos e econômicos do município. Neste desenvolvi alguns projetos com os alunos de ensino médio, dentre os quais o mais expressivo foi o projeto denominado ‘Direitos Humanos na Comunidade’, realizado em um assentamento recém ocupado no mesmo município, em que as condições de subcidadania se mostravam gritantes (falta de saneamento básico, segurança, escolas, registro de terras, dentre outras carências).

O que mais me impressionou foi que a grande parte dos alunos desconheciam as condições de precariedades daquela comunidade. Propus aos alunos uma atividade na comunidade onde levaríamos informações sobre os principais problemas ali existentes e fizemos uma pesquisa elencando-os e posteriormente separei as turmas em grupos com cada temática e materiais bibliográficos. Realizamos a atividade com a participação de toda a comunidade. Os alunos trataram sobre os assuntos que foram citados na pesquisa, como gravidez na adolescência, saneamento básico e coleta de lixo, com base no artigo 5º da Constituição Federal. Distribuímos folhetos informativos e exemplares da CF. Na verdade se tornou um momento de troca de conhecimentos muito significativa tanto para nós que

realizamos a atividade com os relatos da comunidade, como para os assentados que agradeceram a atenção com eles e as informações levadas pelos alunos.

Ao retornar à sala após a atividade, os alunos relataram a experiência de uma atividade de campo em que foi possível vivenciarem a realidade de uma comunidade de assentados muito próxima a eles, e ao mesmo tempo muito distante, pois os alunos não se interessavam pela situação dos assentados, de modo que gerava um certo preconceito de não falar ou comentar sobre eles. Alguns alunos que estavam presentes na atividade retornaram cheios de questionamentos e indagavam na aula: “professora, por que a prefeitura ou o Estado não ajudam aquela comunidade? O que podemos fazer para ajudar aquelas pessoas? ” A partir da experiência desenvolveram um sentimento mais empático com relação à comunidade, pois os alunos saíram do espaço da escola com uma concepção restrita sobre a realidade e aceitaram participar de uma atividade de campo onde levariam cidadania a uma comunidade carente de direitos e visibilidade, a ponto de gerar uma reflexão a uma inquietação nos mesmos. Assim, passaram a enxergar a realidade na qual estão inseridos, reconhecendo-se como pertencentes a ela e que essa realidade pode ser transformada através do conhecimento.

Partindo desta experiência e do contato com a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth consegui perceber que o ensino de Sociologia tem muito a contribuir no que tange à construção de uma análise e de um novo olhar sobre a sociedade, assim também, como proporcionar critérios que possuam elementos de transformação da mesma. Despertando através dos conceitos e temáticas da Sociologia uma reflexão e problematização no aluno sobre os problemas sociais que ocorrem em sua comunidade, Estado e Nação.

Com isto, ao longo de minhas experiências de trabalho na educação básica no ensino médio com a disciplina de Sociologia, tem surgido o desejo de aprofundar meus estudos em nível de pesquisas quanto a maneira a contemplar tanto os aspectos teóricos quanto práticos do ensino de Sociologia nas escolas de ensino médio, mais precisamente no campo voltado à dimensão da compreensão do papel da escola nas ações afirmativas direcionadas à melhor inserção dos sujeitos que ainda se veem pouco respeitados enquanto indivíduos de iguais direitos dentro de determinados grupos sociais, de maneira que acabam sendo ignorados no que tange ao reconhecimento de suas realidades sociais e construtos dos contextos da realidade na qual os mesmos estejam inseridos.

Partindo de minha realidade em sala de aula e das experiências já vivenciadas como docente de sociologia na educação básica em nível de ensino médio, percebo a necessidade de uma maior vivência das práticas em grupo, uma vez que as mesmas podem tornar a relação entre teoria e prática bem mais eficazes, conduzindo à temática deste estudo, a saber, “*Se não*

está bom pra você, então não está bom pra mim”: teoria do reconhecimento de direitos como contributo ao ensino de sociologia. Isto por que, geralmente, é notório que em sala de aula acabamos, enquanto docentes de sociologia, trabalhando muito as teorias desenvolvidas por esta área, muitas vezes desvinculadas à dimensão prática não proporcionando o exercício em conjunto e em pequenos grupos das teorias lecionadas. Frente ao exposto, surge a pergunta problema que norteia esta pesquisa: De que forma a teoria do reconhecimento de direitos contribui para a compreensão e problematização acerca do rol de direitos que compõe a noção de cidadania dos alunos de ensino médio vespertino da Unidade Escolar “Verdes Mares Bravios” localizada em Teresina – Piauí. Na tentativa de responder a este problema, obteremos êxito no que tange aos objetivos desta pesquisa, que é precisamente: 1. Compreender a concepção de direitos relacionados à cidadania por parte do alunado; 2. Como as aulas de sociologia são conduzidas para uma reflexão e problematização dos direitos de cidadania; e 3. Como a teoria do reconhecimento de direitos possibilita uma reflexão, a partir do ensino de sociologia, a uma busca por direitos.

Nesta pesquisa tencionamos fazer uma abordagem teórica embasada na teoria de Axel Honneth no que concerne à sua teoria do reconhecimento partindo do espaço escolar de compreensão enquanto indivíduos pertencentes a um contexto e partícipes de pequenos grupos em que possam, a partir dos conflitos e consciência de sua autoconfiança, autorespeito e autoestima exercitarem através do fazer sociológico, a prática de reconhecimentos entre si e de suas alteridades.

Ao perpassarmos a discussão da teoria crítica do reconhecimento de direitos alcançamos o debate sobre a construção da cidadania enquanto aspecto político. Com isto, podemos entender que a Sociologia é capaz de analisar e problematizar os critérios que definem a cidadania e por consequência produzir algum grau de reflexividade social que alimente e alicerce os processos de consolidação de cidadania frente a tantos aspectos de exclusão de direitos efetivos na sociedade.

Tomamos como aspecto de ligação que possibilita esta relação entre a Sociologia, a Política Cidadã e a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, elencando que através dela é possível que se faça uma ponte entre as dimensões referidas acima. Isto por que na teoria do reconhecimento de Honneth a questão dos conflitos sociais a partir do desrespeito dos direitos de cidadania tem uma significativa contribuição para melhor compreensão e problematização desta lacuna existente entre teoria e prática da efetivação dos direitos dos indivíduos e seus grupos na sociedade brasileira.

À luz da teoria do reconhecimento pode ser estabelecida uma análise que direciona maior visibilidade para aquilo que muitas vezes acaba sendo ocultado no cotidiano dos indivíduos. Neste sentido, entendendo os processos de desnaturalização e imaginação sociológica como fundamentais para a reflexão do indivíduo quanto a sua identidade, com isso, passando a reconhecer seus direitos como cidadão. E ao se perceber em situação de desrespeito quanto a seus direitos, consequentemente o indivíduo buscará a efetivação dos mesmos. Deste modo, a teoria do reconhecimento pode se firmar como potencial que auxilia na construção de horizontes transformadores da realidade social, pois atrelada à Sociologia pode subsidiar debates concernentes a efetivação de políticas de cidadania, a ponto de servir como ferramenta de fomento à construção da cidadania para além até mesmo do espaço da escola.

A metodologia desta pesquisa foi desenvolvida a partir de aspectos bibliográficos no que se refere à análise dos conceitos de cidadania em José Murilo de Carvalho, direitos de cidadania de Décio Azevedo Marques de Saes, de reconhecimento em Axel Honneth, de imaginação sociológica de Wright Mills. Ao longo da pesquisa serão revisitados demais autores e comentadores para melhor fundamentação teórica deste estudo.

Como recursos metodológicos para a pesquisa de campo nos valem de questionário, observação participante e grupo focal. As observações serão utilizadas como forma de captar a interpretação e a realidade que os alunos possuem sobre a concepção de direitos. Serão usados os recursos de questionário em forma de espiral sociológico com o objetivo de captar a percepção dos alunos sobre direitos; de observação participante como forma de compreensão de como o ensino de Sociologia colabora para a formação cidadã a partir da observação das aulas de Sociologia, bem como são trabalhados os temas relacionados à cidadania e direitos. E também a técnica de grupo focal para o desenvolvimento e prática da análise do ensino de sociologia pautado na teoria do reconhecimento. Como aparatos que nos servirão de subsídios para coletar os dados ainda tomaremos como instrumentos o gravador de voz e o diário de campo, de modo que possam ser mais fiéis possíveis quanto às percepções vocais e as sensibilidades notadas nas conversas com nossos interlocutores.

Os questionários, as observações e os grupos focais serão realizados com os alunos regulares do ensino médio do turno vespertino da Unidade Escolar “Verdes Mares Bravios” localizada na cidade de Teresina no Estado do Piauí.

No primeiro capítulo faremos uma abordagem sobre a questão dos direitos de cidadania em uma perspectiva sociológica partindo da teoria do reconhecimento de Axel Honneth, de modo que serão perpassadas especificamente as colaborações honnethianas a respeito da construção de uma teoria da justiça. Esta pautada principalmente na reconstrução normativa, de

modo que há uma relevância na reflexão sobre a dimensão do reconhecimento de direitos como aspecto de elevada importância para a mudança social, tendo em vista a necessidade de reconhecimento intersubjetivo entre os indivíduos que compõem seu grupo social.

No segundo capítulo faz-se uma análise dos conceitos de cidadania e subcidadania no contexto histórico-social brasileira, de modo a observar como se configura, através de razões sociológicas, a imagem do cidadão brasileiro, perpassando a dimensão histórico-cultural do processo de aquisição dos direitos de cidadania. Para isto, o capítulo se divide em três tópicos organizadas da seguinte forma: No primeiro, faz uma análise do conceito de cidadania e seu percurso histórico enquanto uma maneira de melhor compreender sua concepção a partir da teoria de Thomas Marshall, bem como críticas a esta sistemática de evolução da cidadania ao longo da história; No segundo momento, temos a discussão sobre os fatores que acarretam uma constante dependência por parte dos súditos a seus líderes, ao ponto de se notar nas pessoas dependentes de certos sistemas a existência uma de relação de troca de favores que as torna meramente espectadores de questões ligadas aos direitos de cidadania, pois são totalmente apáticos às mudanças de condições de vida social em suas diversas esferas; No terceiro momento é feita uma discussão concernente à influência do capitalismo na construção da cidadania, cabendo mencionar que existem diversos fatores históricos que relacionam a aquisição de direitos civis como fonte fundamental para que se possa conquistar os direitos políticos e sociais.

Entretanto, no Brasil ocorre de modo controverso a vários países da Europa em vista a um percurso de regime governamental diferenciado, como foi o da ditadura, sendo aclamados primeiramente os direitos sociais, para em seguida serem alcançados os demais através de lutas por direitos de cidadania. Também fica clara a existência de conflitos entre as classes dominantes, de modo a se observar que no Brasil a população menos favorecida tem sempre seus direitos postergados conforme as vontades e interesses das classes dominantes.

Em nosso último capítulo trabalharemos especificamente a resolução principal da problemática elencada ao longo desta pesquisa, que é analisar a contribuição da teoria do reconhecimento de direitos como instrumento de reflexão e problematização, a partir do ensino de sociologia, sobre a concepção de direitos de cidadania do alunado na etapa do ensino médio. Para isto utilizaremos a pesquisa de campo para propiciar uma melhor compreensão do ensino da temática cidadania e direitos, bem como perceber junto aos alunos alvo desta pesquisa suas concepções de direitos e deveres.

Nas considerações finais serão elencadas questões que foram identificadas a partir das técnicas de pesquisas utilizadas para reflexão sobre os objetivos da pesquisa, assim como resultados reflexões realizadas com base nas teorias até aqui fundamentadas.

CAPÍTULO I

A TEORIA DO RECONHECIMENTO DE HONNETH COMO CONTRIBUIÇÃO À EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DE CIDADANIA.

Para construir uma análise do reconhecimento como dispositivo de reflexão e problematização dos direitos de cidadania, a partir do ensino de sociologia, é fundamental iniciar a reflexão a partir da teoria do reconhecimento de Axel Honneth. Desse modo é possível analisarmos a contribuição para a discussão a respeito das teorias da justiça na atualidade. Isto tendo em vista que em sua recente obra *El derecho de la libertad* (2014), Honneth inicia sua exposição a respeito da existente lacuna entre o que se entende pelo que supostamente embasa a prática sociopolítica no mundo, ou seja, os princípios normativos da justiça e a realidade social, ou seja, o contexto vivenciado cotidianamente.

Com o intento de buscar uma superação para esta lacuna, o autor propõe, para construção teórica de sua concepção de justiça, a fundamentação da mesma a partir dos requisitos das estruturas institucionais das sociedades modernas. Desta maneira, em sua elaboração de uma teoria da justiça, Honneth adota a reconstrução normativa como recurso metodológico, uma vez que este propicia a análise do que pode ser tomado como eticamente justo frente ao aspecto social das relações na modernidade.

Com isto, ao longo deste estudo far-se-á uma análise a respeito das contribuições do pensador e sociólogo Honneth no que tange a questões relacionadas aos direitos de cidadania, bem como inserir os mesmos no contexto do debate relacionado à questão da reconstrução normativa com viés de uma luta por reconhecimento que se faz necessária na aquisição dos direitos nas atuais sociedades.

O presente estudo perpassará três momentos específicos, de maneira que no primeiro, terá uma exposição a respeito de alguns fatores ligados a aspectos críticos sobre a questão dos direitos na modernidade, notando aí a discussão a respeito das formas históricas de inserção dos indivíduos e agrupamentos sociais na composição das sociedades.

No segundo momento, teremos uma visão mais abrangente a respeito de como Honneth, em sua elaboração de uma teoria da justiça, consegue fazer uma transição paradigmática da distribuição ao reconhecimento, tentando alcançar, em sua construção teórica, uma ideia de justiça que seja realmente fundamentada a partir da existência do que pode ser denominado como um acordo normativo compartilhado.

No terceiro momento será feita uma exposição acerca do que Honneth coloca como modelo teórico-metodológico desta reconstrução normativa tendo como base as práticas de reconhecimento intersubjetivo, de maneira que se possa fazer uma identificação de valores que possam ser compartilhados como forma de garantia de uma vida que seja tomada como significativa a todas as pessoas, ou seja, no âmbito coletivo, na intersubjetividade.

Neste sentido, podemos perceber que na contemporaneidade o debate sobre as teorias da justiça acabam norteando que, numa perspectiva honnethiana, elaborações teóricas sobre ideias relacionadas à justiça sem considerar a horizontalidade, ou seja, a realidade social no mundo, bem como aspectos ligados às tradições e instituições inseridas no contexto da prática social acabam se tornando inadequadas para que se possa ter uma real compreensão, tanto dos desejos quanto daquilo que se tem como necessidades de demandas frente ao contexto da vida dos sujeitos na contemporaneidade. Enfim, a ideia de justiça pautada por Honneth está embasada no âmbito das relações sociais em dinâmica de reconhecimento que se dá na vivência constante da reciprocidade intersubjetiva na sociedade.

1.1 Uma perspectiva crítica sobre a noção de direitos na modernidade.

Axel Honneth, em sua obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*, tem como objetivo principal mostrar como se inserem os indivíduos e os grupos sociais em uma sociedade, mais precisamente, na sociedade moderna. Para isto, Honneth tenta reconstruir a teoria da eticidade do filósofo alemão Friedrich Hegel, especialmente no que concerne aos escritos de sua juventude em Jena.

Neste sentido, cabe destacar que Honneth parte de uma análise hegeliana sobre como teriam surgido as características da filosofia social na modernidade, notando as elevadas colaborações teóricas tendo vista explicar a construção social partindo de Nicolau Maquiavel e Thomas Hobbes, uma vez que “a filosofia social moderna pisa a arenas num momento da história das ideias em que a vida social é definida em seu conceito fundamental como uma relação de luta por autoconservação” (HONNETH, 2009, p. 31). Na interpretação de Hegel, proposta por Honneth, Maquiavel propunha que todos os indivíduos, assim como os políticos, são movimentados pelo interesse pessoal, pois “os escritos de Maquiavel preparam a concepção segundo a qual os sujeitos individuais se contrapõem numa concorrência permanente de interesses, não diferentemente de coletividades políticas” (HONNETH, 2009, p. 31).

Deste modo, estaria o ser humano constantemente lutando pela autoconservação diante de seus concorrentes. Honneth argumenta que, nesta postura, já haveria traços de uma defesa

de que cada pessoa teria em si esta luta pela própria conservação. Honneth menciona que Hegel percebe, em sua reflexão sobre a temática da luta pela autoconservação, traços de elevada importância na teoria de Hobbes, uma vez que este defende “um novo modelo conceitual de uma ‘luta por autoconservação’” (HONNETH, 2009, p. 31), de modo que se pode entender que em seu estado natural, o homem seria colocado em estado de guerra com os seus semelhantes. Frente a isto, haveria uma necessidade de se firmar um contrato social que legitimasse o Estado com sua soberania e com as qualidades de assegurado e protetor dos direitos e da vida dos indivíduos. Assim, “o contrato social só encontra sua justificação decisiva no fato de unicamente ele ser capaz de dar fim à guerra ininterrupta de todos contra todos, que os sujeitos conduzem pela autoconservação individual” (HONNETH, 2009, p. 35).

Hegel teria notado nas reflexões destes pensadores (Maquiavel e Hobbes) que na verdade não havia esta luta pela autoconservação dos indivíduos, pois “a luta que procede daí não pode ser um confronto pela pura autoconservação de seu ser físico” (HONNETH, 2009, p. 48), mas sim, uma luta por reconhecimento entre os sujeitos, tendo em vista que “o conflito prático que acende entre os sujeitos é por origem um acontecimento ético, na medida em que objetiva o reconhecimento intersubjetivo das dimensões da individualidade humana” (HONNETH, 2009, p. 48), que se daria nas relações entre sujeitos conscientes, ou mais precisamente, na intersubjetividade das relações contextuais e históricas.

Maquiavel e Hobbes teriam atomizado o cidadão da comunidade política aristotélica desligando das “premissas antropológicas da tradição filosófica ao introduzir o conceito de homem como um ser egocêntrico, atento somente ao proveito próprio” (HONNETH, 2009, p. 32). Honneth defende, então, que Hegel faz um retorno à tradição grega aristotélica, em que o cidadão era formado, enquanto homem bom, nas relações virtuosas e de hábitos práticos entre os seus, tendo em si “um comportamento virtuoso, no qual a formação prática e mesmo pedagógica do indivíduo podia tomar o curso mais conveniente” (HONNETH, 2009, p. 32), sendo assim, reconhecido em suas diferentes dimensões como um ser comunitário e que já nasce pertencendo a um conjunto de valores culturais, com uma história e contexto familiar.

Neste sentido, Hegel, tece críticas ao atomismo de Maquiavel e de Hobbes, afirmando que “era preciso primeiramente superar os equívocos atomísticos a que estava presa a tradição inteira do direito natural moderno” (HONNETH, 2009, p. 38). Com o desacoplamento do indivíduo da realidade à qual o mesmo pertence acontece a negação de todo o arcabouço contextual por trás da formação dos sujeitos historicamente, pois “em teorias desse tipo, as premissas atomísticas se condensam na concepção segundo a qual os modos de comportamento admitidos como ‘naturais’ são sempre e somente atos separados de indivíduos isolados, aos

quais crescem depois, como que do exterior, as formas de constituição da comunidade” (HONNETH, 2009, p. 38). Honneth afirma, em sua teoria, que Hegel estabelece a proposta de que em toda a história humana acontece esta luta por reconhecimento nas relações intersubjetivas, tomada como uma luta inter-humana, e que não há a necessidade de um contrato social que possa estabelecer normas morais para a conservação e proteção dos sujeitos. Basta analisar que atualmente existem normas, regras ou leis na sociedade e que mesmo assim, os indivíduos ainda cometem crimes, que são tomados como patologias sociais, uns contra os outros.

Ressalta-se que Hegel muito contribuiu com a teoria de Honneth neste desenvolvimento do conceito de eticidade. Isto enquanto maneira de se obter nos sujeitos a consciência do respeito nas relações recíprocas com os demais, denominada por Honneth como intersubjetividade das relações dentro de um contexto de lutas que movimentam a história humana.

Entretanto, Honneth critica Hegel da *Realphilosophie* de Jena por não ter mantido em suas teorias da maturidade o mesmo propósito da construção da identidade dos sujeitos nas relações. Hegel, em seus escritos da juventude teria se mostrado mais de relações contextuais, valorizando o indivíduo engajado nas construções do bem-estar comunitário e democrático, como Honneth menciona:

Hegel subtrai primeiramente deste modelo de Fichte as implicações próprias da filosofia transcendental e o aplica diretamente sobre as distintas formas de ação recíproca entre indivíduos. Desse modo, ele projeta o processo intersubjetivo de um reconhecimento mútuo para dentro das formas comunicativas devida, que até então, com Aristóteles, se limitara a descrever como diversas formas da eticidade humana. (HONNETH, 2009, p. 46).

Entretanto, Honneth argumenta que Hegel demonstra em seus escritos uma contradição no que concerne ao abandono do aspecto das relações intersubjetivas, pois “coloca na base de sua filosofia política uma teoria da consciência, substituindo o quadro referencial aristotélico [...], visto que agora o domínio objetual de sua análise reconstrutiva já não se compõe mais das formas de interação social de relações éticas” (HONNETH, 2009, p. 65). Hegel estaria direcionando sua teoria para uma automediação da consciência dos sujeitos, de maneira que se volta para o desenvolvimento de uma reflexão do espírito que operaria sobre as operações mediativas de modo intuitivo. Deste modo, Honneth defende que Hegel, por consequência, acabara supervalorizando o Estado (enquanto um sistema governamental) como se fosse um indivíduo que se autoconstruiu e fez o sujeito das relações se perder neste absolutismo do espírito.

Para explicar isto, Honneth recorre a Herbert Mead no que se refere à construção da identidade, que se dá na perspectiva do eu que se projeta no outro para construção da própria identidade, e não como autoconstrução individual e apenas de si mesmo. Com isto, pode-se delinear que Honneth se embasa no jovem Hegel para reconstruir uma teoria moral e crítico-normativa, uma vez que na leitura honnethiana de Hegel “a reprodução social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais” (HONNETH, 2009, p. 155), havendo ainda a necessidade de que seja destacado, segundo Honneth ‘o pressuposto de uma ampliação simultânea das relações de reconhecimento mútuo em uma delimitação gradual de “conteúdo do reconhecimento recíproco, visto que só por esse meio eles podem conferir uma expressão social às pretensões de sua subjetividade, que sempre se regeneram” (HONNETH, 2009, p. 155).

Honneth observa que, com base nos escritos do jovem Hegel de Jena e Herbert Mead, se faz necessário uma distinção das “formas de integração social, conforme ela se realize pela via das ligações emotivas, da adjudicação de direitos ou da orientação comum por valores” (HONNETH, 2009, p. 159), tendo em vista que os indivíduos estariam buscando seus reconhecimentos Estes se dariam em etapas: reconhecimento na autorrelação afetiva e amorosa (dimensão do amor), reconhecimento no autorrespeito das relações jurídicas (dimensão do direito) e reconhecimento na autoestima das relações de solidariedade social (dimensão da solidariedade). Estas etapas podem ser entendidas, cada uma, respectivamente, como um potencial de desenvolvimento moral, bem como formas diferenciadas de autorrelação individual.

Na etapa do reconhecimento denominada por amor, Honneth argumenta que Hegel bem colocou que a mesma pode ser tomada como cerne estrutural da eticidade, tendo em vista que “só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge da delimitação reciprocamente querida, cria a medida de autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação autônoma na vida pública” (HONNETH, 2009, p. 178).

No que se refere às outras duas etapas de reconhecimento, sinteticamente, pode-se notar que Honneth evidencia que no direito se tem especificamente a consideração das características mais gerais, coletivas e princípios universais. Deste modo, pode-se dizer que o reconhecimento jurídico não dá conta da estima pessoal, pois se propõe apenas a lidar com aspectos voltados à dimensão geral, não tendo em consideração a distinção dos indivíduos em suas qualidades individualizadas; ao referir-se à terceira etapa, solidariedade, Honneth destaca que é preciso

realçar as características pessoais (autoestima social) no aspecto da solidariedade, que leva em conta os aspectos das diferenças dos indivíduos no tangente ao seu engajamento em seu agrupamento comunitário de valores, numa busca por reconhecimento. Aqui haveria, então, a consideração da autoestima de cada pessoa, onde “o sujeito entra no disputado campo da estima social como uma grandeza biograficamente individuada” (HONNETH, 2009, p. 204).

Não havendo reconhecimento em qualquer uma destas etapas, ou mesmo, sendo incompleto este reconhecimento, se teria a experiência do desrespeito, que por consequência se torna o ponto inicial do conflito social em seu nível moral, cabendo a motivação para resistência e luta pelo autêntico reconhecimento na dimensão das ações políticas.

Hegel muito contribuiu na teoria de Honneth no que concerne à elucidação de que o indivíduo não deve ser tirado do seio de sua comunidade, sendo que esta “forma o quadro cultural de orientações, no qual se determina a medida das realizações do indivíduo e, com isso, seu valor social” (HONNETH, 2009, p. 205). Portanto, na relevância do contexto histórico se pode notar o processo de avanço gradativo de conceitos como honra social, a ponto de chegar ao que se entende atualmente por prestígio ou *status* social. Assim, deve-se considerar sempre o contexto histórico-social do indivíduo em suas relações intersubjetivas de reconhecimento, sendo estas conquistadas nas lutas que se iniciam com a experiência do desrespeito das etapas de reconhecimento.

1.2 A discussão sobre os possíveis conflitos entre distribuição e reconhecimento de direitos.

Interessante é notar que em Honneth sua teoria pressupõe como ponto principal de partida uma proposta que se refere ao campo de uma visão renovada quanto à teoria crítica. Isto por que teóricos anteriores a ele, não deram explicações adequadas no que tange aos fundamentos normativos da teoria crítica. Como exemplo, podem ser tomados Adorno e Horkheimer, que na visão de Honneth, como bem declara Ravagnani (2009, p. 52), “pensadores como Adorno e Horkheimer cometem uma redução do conceito de racionalidade ao caracterizá-la como exclusivamente instrumental ou estratégica”.

É possível notar nos escritos de Honneth uma contraposição à teoria da justiça de John Rawls no que concerne à concepção de uma visão procedimentalista que busca dar fundamentos e justificação a princípios que possam conformar a distribuição de bens na sociedade. Assim, em Rawls (1971) se tem uma justiça equitativa pautada numa tradição contratualista, embora fazendo uma substituição do estado de natureza de Hobbes, por uma “posição original”, esta entendida especificamente como uma experiência que dá possibilidades aos indivíduos a que

avaliem, com base em um equilíbrio reflexivo, a estrutura fundamental da sociedade para que assim, de modo cooperativo se tenha angariação de vantagens que se estendam a todos. Mas não deixando de lado que nesta situação se leva em consideração as identidades e o conflito de interesses.

O problema existente na questão dos princípios de justiça em Rawls é o de que há uma consubstanciação de princípios que sejam válidos para todos dando possibilidade de existência de distribuição tanto de direitos quanto de deveres, sendo estes, racionalmente assimilados e aceitos por sujeitos que tenham como característica serem indivíduos morais e racionais. Há então, a prevalência a moral do justo sobre uma concepção de bem, de maneira que acaba se tornando bem delimitada a extensão de interesses que são almejados legitimamente.

A Habermas, Honneth critica por sua forma de compreender a ordem social, bem como seu conceito de razão levá-lo a perder de vista a realidade que estrutura o conflito social em relação tanto ao mundo da vida quanto ao sistema. Neste sentido, pode-se afirmar que em Habermas a noção de consenso parte especialmente da forte influência do aspecto da dimensão da linguagem, tendo em vista que a compreensão intersubjetiva tem sua dependência na questão das pretensões de validade que são emitidas por aqueles que se envolvem no ato comunicativo. Assim, na teoria da justiça aqui pautada, o conceito de direito é tomado como sistema de ação misto, onde se tem a mediação entre sistema e mundo da vida. Por um lado, o direito seria positivo, sendo um conjunto de normas elaboradas pelo Legislativo político, tendo como base a coerção, e, por outro, caracteriza-se por garantir a liberdade, cabendo, então, assegurar a autonomia tanto pública quanto privada dos cidadãos, cabendo destacar ainda que, tudo isto deve ser feito de modo equitativo.

Daí, então, a necessidade de existir a garantia de uma esfera pública na qual exista a possibilidade de formar construções livres de discursos e ao mesmo tempo seja assegurada a capacidade de que esta esfera pública tenha influência sobre os sistemas institucionalizados. Deste modo, pode ser notada a dimensão da questão relacionada intrinsecamente ao princípio de soberania popular e todo o aparelho de direitos individuais no sentido liberal. Como bem afirma Habermas,

A esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfaixadas em temas específicos. Do mesmo modo que o mundo da vida tomado globalmente, a esfera pública se reproduz através do agir comunicativo, implicando apenas o domínio de uma linguagem natural; ela está em sintonia com a compreensibilidade geral da prática comunicativa cotidiana (HABERMAS, 1997, p. 92).

Cabe notar que Honneth tenta fazer uma complementação no que tange ao paradigma discursivo de Habermas quanto à sua pragmática em nível universal, bem como apresenta às posições de Rawls uma reconstrução normativa, está tomada como seu projeto de teoria da justiça embasada essencialmente em Hegel. Neste sentido, Honneth acaba se distanciando das abordagens utilitaristas e propõe a reconstrução da gramática moral dos conflitos sociais.

Honneth elege o conceito de reconhecimento como elemento crucial para compreender e fazer análises a respeito dos conflitos que se dão na sociedade, de modo que é constatado este abismo que se encontra aberto entre teoria e prática, como bem afirma Honneth,

[...] poderia existir um consenso geral de que sociedades democráticas estão embasadas em fundamentos normativos que exigem a garantia jurídica da autonomia individual de todos os cidadãos e todas as cidadãs; também parece haver amplo apoio para a exigência seguinte, segundo a qual estes princípios de igualdade jurídica e política pedem uma redistribuição econômica que permita aos mais desfavorecidos que eles façam uso efetivo dos seus direitos garantidos pelo estado. Mas estes princípios gerais de justiça social são destituídos de valor informacional para a práxis dos representantes políticos ou dos movimentos sociais; quando está em questão a solução de problemas complexos, como aqueles desafios relacionados com a reestruturação do estado de bem-estar social, os princípios fundamentais amplamente aceitos rapidamente perdem seu efeito esclarecedor e orientador. O abismo que se abriu com isso não é o de um descompasso temporal entre a fundamentação filosófica e a aplicação prática; não se configura a situação em que custaria somente esforço, tempo e persistência para transformar os princípios de justiça desenvolvidos teoricamente em diretrizes da ação política (HONNETH, 2009b, p. 346).

Com isto, para Axel Honneth, há um grande distanciamento entre os princípios normativos enquanto sua elaboração e a práxis ou ação política, isto por que aqueles são formulados com elevado nível de abstração da realidade social que não se consegue tirar deles qualquer direcionamento concreto para sua efetividade dentro das ações políticas. Seria, então, partindo desta premissa que Honneth destaca surgir a ideia do paradigma da distribuição, notando que neste contexto “qualquer dependência dos outros representa uma grave ameaça à liberdade individual” (PATRUS, 2013, p. 222). Desta maneira, pode-se afirmar que “de todos os modos, seria um equívoco considerar esta ideia da liberdade estabelecida nas sociedades modernas como um sistema simbólico de conhecimentos, mas não de ação” (HONNETH, 2014, p. 131).

Com base nisto, é notório que se faria necessário proceder conforme as individualidades quanto à distribuição social dos bens materiais, de modo que pudesse ser assegurada a cada um dos indivíduos uma real suficiência econômica que viesse a suprir economicamente a realização da dignidade de suas vidas. A justiça, neste caso, teria a função de ser garantidora do sistema de distribuição de bens econômicos à comunidade conforme a disponibilidade. Entretanto, o

paradigma da distribuição não se mostra suficiente para uma teoria da justiça adequada, como afirma Honneth (2009),

[...] sobre como efetivamente devemos imaginar a matéria da justiça social se a ideia da distribuição de bens não representa a sua solução adequada; a partir daqui esboçarei então também a resposta às duas outras perguntas que surgiram com o fato de que nem o esquema fundamental procedimentalista nem a fixação no estado possam seguir servindo como respostas satisfatórias (...) no final indicarei as consequências que resultam da recomposição almejada da teoria da justiça; aqui retornarei ao meu ponto de partida, a saber, à relação entre teoria filosófica da justiça e práxis política. Já deve ter ficado claro que o fio condutor de todo meu modo de proceder é formado pela discussão da questão sobre como devemos imaginar-nos a textura ou a matéria da justiça social (HONNETH, 2009b, p. 349).

Assim, o paradigma da distribuição de bens básicos acaba não sendo suficiente como proposta de teoria da justiça na contemporaneidade, uma vez que ignoraria “como as concepções de vida, os valores e a capacidade de estimativa dos bens são construídas” (PATRUS, 2013, p. 223), de modo a gerar fortes repercussões quanto ao compreender a dinâmica social da cooperação recíproca, de maneira que em um,

[...] primeiro olhar, a decisão preliminar assim tomada também parece como sendo evidente, pois parece que nós devemos uma parte importante de nossa liberdade individual simplesmente à circunstância de dispor sobre chances e meios para a realização de objetivos propriamente escolhidos: recursos financeiros abrem-nos uma variedade de opções em nossa vida, um espectro amplo de ofertas de trabalho nos permite a realização determinada de nossas habilidades. Mas já nessas formulações está quase imperceptivelmente pressuposto algo que não pode ser simplesmente assimilado no esquema significativo de distribuição de bens: para poder perceber a disposição sobre dinheiro como chance de liberdade, numa pessoa precisam estar formadas primeiro concepções sobre objetivos dignos de serem almejados, para poder compreender chances profissionais como caminhos para a realização das habilidades individuais, a pessoa primeiro precisa ter compreendido suas disposições e talentos como importantes e dignos de realização (HONNETH, 2009a, p. 252-253).

A ideia de justiça que é passada a partir deste pressuposto na contemporaneidade é de que o indivíduo é autônomo, de modo que seja dado o uso de bens economicamente possibilitadores de classificação entre as pessoas, como forma de distinguir os sujeitos como realizados em sua liberdade individual. A liberdade, para os teóricos da justiça distributiva, estaria reduzida meramente à distribuição de bens, dando a entender que a mesma seria simplesmente realização concernente ao aspecto do sentido econômico. Deste modo, não haveria como levar em conta a esfera do outro, bem como não teria também em consideração a dimensão que dá condições emancipatórias ao indivíduo, ou seja, o caminho do reconhecimento recíproco nas relações intersubjetivas, que na verdade nunca podem ser entendidas como

inflexíveis ou fixas, uma vez que necessitam de cooperação constante entre os indivíduos. Assim, Honneth (2009) argumenta que

[...] nós só alcançamos a autonomia pela via do reconhecimento recíproco; pois tais relações jamais poderão estar tão concluídas e fixadas como bens o exigem, tampouco podemos de alguma maneira consumi-las ou desfrutar delas individualmente, pois elas necessitam sempre da cooperação de outros sujeitos. Autonomia é uma dimensão relacional, intersubjetiva, não uma conquista monológica; aquilo que na ajuda a adquirir uma tal autonomia resulta de outra matéria que não aquela de que consiste um bem a ser distribuído; ela se compõe de relações vivas de reconhecimento recíproco que são justas na medida em que através delas e dentro delas aprendemos a valorizar reciprocamente nossas necessidades, convicções e habilidades (HONNETH, 2009b, p. 354).

Frente a estes pressupostos, pode ser observado que, no que se refere ao conceito de autonomia, tanto na obra de Habermas, *Direito e Democracia: entre facticidade e validade* (1997) quanto na de Rawls, *A Theory of Justice* (1971), não existe, então, uma preocupação para que sejam levados em consideração os modos como os indivíduos veem a pensarem seus projetos de vida, dando a entender que bastariam apenas o desfrute de bens básicos de consumos sociais como se estes fossem catalizadores de realização pessoal e de todo e qualquer projeto dos sujeitos em suas vidas, conflitando com “a experiência recíproca de se ver confirmado nos desejos e metas da realização dos desejos e as próprias metas”³ (HONNETH, 2014, p. 67) no pensador aqui estudado. Como afirma Lima (2016a),

Habermas e Young enquanto críticos do modelo restritamente distributivo defendem, portanto, de modo seguro que direitos não são coisas (bens), mas *relações* que se estabelecem no vínculo social em oposição ao uso da força e da arbitrariedade. A questão em jogo consiste na ruptura com um modelo de justiça restritivo distributivista que implica a figura de um Estado que confere verticalmente bens e direitos a indivíduos que os aguardam passivamente; tal corte demanda uma virada normativa no sentido que a partir daí os próprios cidadãos autonomamente devem ser capazes de estabelecer direitos a partir de suas relações intersubjetivas, de modo que o papel do Estado consiste apenas na juridificação da normatividade depreendida de tais relações (LIMA, 2016a, p. 127).

Honneth argumenta que a ideia de justiça por trás da distribuição de bens não se mostra como uma resposta à altura do problema contemporâneo das teorias da justiça, pois neste sentido, a abordagem deste modelo de justiça colocaria a autonomia dos sujeitos vinculada meramente à aquisição de certos bens básicos, sejam eles materiais ou simbólicos. Teria, então, como consequência, a ideia de que a justiça se reduziria a distribuir bens que sejam amplamente desejados pela comunidade.

Entretanto, Honneth, em concordância com Habermas, aponta que as reais condições para aquisição da autonomia pessoal “só podem ser encontradas nos próprios sujeitos e nas

relações sociais que estes estabelecem. [...] Isto significa que a autonomia não pode nos ser outorgada pela posse de bens e sim necessita do reconhecimento recíproco entre os sujeitos” (ROSENFELD; MELLO & CORRÊA, 2015, p. 668).

O pensador Honneth propõe que apenas pela dinâmica da interação social, que se dá através das relações de reconhecimento mútuo, existe uma possível resposta que seja mais favorável ao contexto do debate das teorias da justiça na atualidade. Isto de modo a proporcionar “um sistema de ação institucionalizado culturalmente: que se sirva da liberdade moral e prática significando participar de uma esfera de interação em que se tenha lugar mediante um saber compartilhado e interiorizado e que está regulado por normas de reconhecimento mútuo” (HONNETH, 2014, p. 144).

Feita esta ruptura com a ideia de justiça como distribuição de bens sociais, cabe notar que, como afirma Lima (2016b),

Penso que essa ideia habermasiana do embasamento dos direitos humanos a partir da dignidade humana enquanto sua fonte moral instanciando-se a partir de lutas concretas por reconhecimento rompendo com justificativas meramente *a priori*, confere-lhe um *status* fortemente social, superando, pelo menos em termos de seu posicionamento filosófico acerca dos direitos humanos, os possíveis déficits fenomenológicos. Além disso, tal saída normativa sem descolar da ancoragem social de luta por reconhecimento, constitui uma teoria plausível para solucionar o *gap* diagnosticado recentemente por Honneth no seu texto “Recognition between States: On the Moral Substrate of International Relations”. Segundo Honneth, nas questões atuais das relações internacionais e da justiça como um todo, há uma lacuna entre nossas intuições cotidianas em nível mais descritivo e operacional de luta por reconhecimento e respeito, e o domínio teórico de racionalidade de Estado (LIMA, 2016b, p. 87-88).

Na argumentação de Honneth, discípulo de Habermas, existe um forte problemática na noção de autonomia impressa pela concepção liberal e individualista no que se refere às teorias da justiça. Esta noção teria se fundamentado na transformação histórica que demarcou o surgimento do período moderno, onde seria pensada como “desprendimento de determinados laços sociais e de papéis sociais tradicionais” (ROSENFELD; MELLO & CORRÊA, 2015, p. 668). Para melhor fundamentar esta argumentação, basta notar que, como afirmam Honneth e Anderson (2011),

À medida que indivíduos perseguiram, cada vez mais, seus caminhos independentes no decorrer da vida, ocorreu uma tendência crescente de extrair a consequência normativa de que liberdade pessoal e autonomia eram uma questão de permitir aos indivíduos desenvolver tranquilamente seus objetivos pessoalmente escolhidos. Surgiu, assim, a intuição norteadora de que quanto menos os outros constroem as ações de alguém, maior é a capacidade deste de agir de acordo com suas próprias preferências (HONNETH & ANDERSON, 2011, p. 83-84).

Neste sentido é possível afirmar que, tanto a liberdade quanto a autonomia dos indivíduos eram balizadas tendo como referência o menor número de constrangimentos às ações dos indivíduos. Assim, as “teorias da justiça, justamente por terem por base essa noção de autonomia, interpretam as exigências da justiça social como eliminação de interferências à realização pessoal” (ROSENFELD; MELLO & CORRÊA, 2015, p. 668).

1.3 As relações de reconhecimento intersubjetivo como realização dos sujeitos na contemporaneidade.

Ao longo deste percurso foi possível percebermos a relevância de uma reflexão compreensiva sobre a comunidade social de valores defendida por Honneth, de maneira que “os membros de uma sociedade só podem se encontrar como sujeitos moralmente livres se têm disposição para as razões de seu atuar, devem ter-se concedido antes mutuamente o status normativo de poder relacionar sua vontade, por via da razão, a normas ou princípios universais” (HONNETH, 2014, p. 144). Deste modo, é possível notar que se tem como meta específica o servir-se da liberdade moral numa tentativa de se alcançar o reconhecimento mútuo entre os sujeitos pertencentes a uma comunidade de valores. Os sujeitos veem em comum seus desejos e metas em prol de algo coletivo em seu agrupamento de valores. Neste sentido, Honneth argumenta que

A categoria de ‘reconhecimento mútuo foi para Hegel desde o princípio uma chave para sua ideia de liberdade. Apesar de sua liberdade reflexiva, o homem como sujeito isolado, fica sem comunicação com o mundo externo das entidades e instituições sociais; por mais que busque limitar-se em sua ação somente a objetivos estabelecidos por si mesmo, a realização dos mesmos se torna incerta na realidade objetiva. O anseio da liberdade deixa de constituir um elemento da experiência puramente subjetiva no momento em que o sujeito se encontra com outro sujeito cujos se comportam de maneira com que se complementam os próprios, posto que agora o ego pode ver nas aspirações da outra parte em interação comum um componente do mundo externo que permite pôr em prática objetivamente as metas que o mesmo tenha estabelecido (HONNETH, 2014, p. 67).

Cabe destacar que após fazer uma análise mais geral a respeito das formas de reconhecimento, Axel Honneth parte da argumentação de que “a integridade do ser humano se deve, de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento” (HONNETH, 2009, p. 213), a ponto de afirmar que o desrespeito é tomado como uma forma de reconhecimento recusado, como por exemplo, as ofensas ou rebaixamento dos indivíduos em sua realidade cotidiana. Isto é entendido não apenas como um comportamento que demonstra injustiça ao deixar de lado a liberdade de ação que os sujeitos têm, lhes infligindo danos, mas ainda é mais agravante por que as ações de desrespeito pela violência física ferem a

“compreensão positiva de si mesmas, que elas adquiriram de maneira subjetiva” (HONNETH, 2009, p. 213).

Desta forma, não podendo haver uma reação de reconhecimento frente à violência física, o perigo de uma lesão se torna capaz de até mesmo destruir a identidade da pessoa em sua totalidade, denotando, então, a abrangência de esferas psicológicas do sujeito no que se refere ao desrespeito ou a ofensa.

A partir da diferenciação entre os três principais padrões de reconhecimento, (amor, direito e solidariedade), se tem a chave teórica para que se possa distinguir de modo sistemático a tantos outros modos de desrespeito, apontando, então, que “suas diferenças devem se medir pelos graus diversos em que podem abalar a autorrelação prática de uma pessoa, privando-a do reconhecimento de determinadas pretensões de identidade” (HONNETH, 2009, p. 214). Cabe destacar que é especificamente partindo desta noção de diferentes padrões de reconhecimento e seus modos gradativos de desrespeito que Honneth defende ser possível dar resposta à pergunta que tanto Hegel quanto Mead não conseguiram desenvolver: “como a experiência de desrespeito está ancorada nas vivências afetivas dos sujeitos humanos, de modo que possa dar, no plano motivacional, o impulso para resistência social e para o conflito, mais precisamente, para uma luta por reconhecimento? ” (HONNETH, 2009, p. 214).

No concernente ao aspecto da violação dos sujeitos em sua integridade física, pode-se notar que a violência física (maus-tratos práticos) acaba retirando toda e qualquer possibilidade de dispor livremente de seu próprio corpo, de maneira que, para Honneth, os maus-tratos “representam a espécie mais elementar de rebaixamento pessoal” (HONNETH, 2009, p. 215). Deste modo, este grau de humilhação a que a pessoa é submetida pela violência física interfere de modo contundente na autorrelação prática dos sujeitos, pois conforme argumentação de Honneth,

Os maus-tratos físicos de um sujeito representam um tipo de desrespeito que fere duradouramente a confiança, apreendida através do amor, na capacidade de coordenação autônoma do próprio corpo: daí a consequência ser também, com efeito, uma perda de confiança em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com outros sujeitos, emparelhada comum a espécie de vergonha social (HONNETH, 2009, p. 215).

É possível afirmar, então, que o sujeito submetido à tortura ou mesmo violação de sua liberdade de ação e posse de seus atos corporais é ferido profundamente, de modo a ter como consequência a subtração do seu reconhecimento básico, no que se refere ao que lhe é natural, ou seja, o próprio corpo. Cabe ainda destacar que o sujeito humano perpassa todo um processo social em suas mais diferentes dimensões: “socialização mediante a experiência da dedicação

emotiva; a integração bem-sucedida das qualidades corporais e psíquicas do comportamento” (HONNETH, 2009, p. 215). Com a violência física acontece uma verdadeira destruição de tudo que se havia construído durante a socialização do indivíduo, sendo abalada a “forma mais elevada de autorrelação prática, a confiança em si mesmo” (HONNETH, 2009, p. 215).

Frente a isto, no que se refere à violação do respeito corporal dos indivíduos, percebe-se que a mesma acaba sendo acompanhada por “um colapso dramático da confiança na fidedignidade do mundo social e, com isso, na própria segurança” (HONNETH, 2009, p. 216), não importando aspecto temporal ou mesmo referência cultural, tendo em vista que os indivíduos submetidos a tais desrespeitos são verdadeiramente destruídos no que diz respeito à toda a construção gradativa de sua socialização.

Como visto até agora, é notável que a primeira etapa de desrespeito é tratada no âmbito das experiências de maus-tratos físicos, tendo como consequência a destruição da autoconfiança básica do sujeito. Já a segunda forma de desrespeito, esmiuçada por Honneth, pode ser encontrada nas vivências do rebaixamento que especificamente afeta o autorrespeito moral, uma vez que “isso se refere aos modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade” (HONNETH, 2009, p. 216).

Nesta segunda forma de desrespeito dos sujeitos, Honneth argumenta que o mesmo está relacionado à esfera do direito. Assim, os direitos devem ser entendidos como “as pretensões individuais com cuja satisfação social uma pessoa pode contar de maneira legítima, já que ela, como membro de igual valor em coletividade participa em pé de igualdade de sua ordem institucional” (HONNETH, 2009, p. 216). Entretanto, ao ser observado que o sujeito faz parte daquele determinado grupo de pessoas que têm direitos imanescentes, mas se ao indivíduo são negados determinados direitos é notável que não esteja havendo um tratamento igual quanto à efetivação de direitos.

Deste modo, não sendo distribuídos direitos de modo igualitário a todos os pertencentes daquela coletividade, para Honneth, se tem como consequência a limitação, de modo violento, da autonomia pessoal, bem como “sua associação com o sentimento de não possuir o *status* de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade” (HONNETH, 2009, p. 216). Ao serem negados direitos que estejam socialmente em vigor para os indivíduos de modo indistinto de uma coletividade se está efetivando a lesão intersubjetiva, uma vez que os sujeitos não são reconhecidos em suas capacidades de formar juízo moral.

Em consequência desta perda de autorrespeito, no sentido da privação de direitos, os sujeitos perdem a “capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na

interação com todos os próximos” (HONNETH, 2009, p. 217). Honneth defende que, nesta segunda forma de desrespeito, se tem subtraído, referindo-se ao reconhecimento, “o respeito cognitivo de imputabilidade moral, que por seu turno, tem de ser adquirida a custo em processo de interação socializadora” (HONNETH, 2009, p. 217), embora reconhecendo que o conceito de pessoa tomada como moralmente imputável tem se alterado à medida em que se desenvolvem as relações jurídicas. Daí a necessidade de considerar que a privação dos direitos não deve ser observada apenas em seu aspecto de universalização, mas também pelo arcabouço de direitos garantidos em nível institucional e aplicados de modo prático na sociedade.

Para Honneth, o terceiro tipo de desrespeito, é considerado como a negação do valor social no que se refere aos indivíduos ou grupos. Seria especificamente neste tipo de desrespeito valorativo que se tem a ofensa ou a degradação “dos modos de vida individuais ou coletivos” (HONNETH, 2009, p. 217). Neste sentido é possível afirmar que esta terceira forma de desrespeito também se faz presente em âmbito temporal e com referências culturais, já que os valores que norteiam a autorrealização estão implícitos no horizonte da tradição cultural. Daí se nota uma hierarquia social de valores. Esta, ao se estabelecer, defende “algumas formas de vida ou modos de crenças, considerando-as de menor valor ou deficientes, ela tira dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades” (HONNETH, 2009, p. 217).

Com isto, Honneth argumenta que a estima social está relacionada às representações dadas aos valores sociais dentro de uma hierarquia que preconiza os grupos, a coletividade. No entanto, corre-se o risco de cair em narcisismo cultural, uma vez que quando determinados grupos se colocam com uma escala de valores sociais tomados como os melhores, por consequência, pode acabar levando ao detrimento dos indivíduos que pertençam a agrupamentos deferentes aos seus referenciais culturais valorativos ou mesmo normativos.

Deste modo, os sujeitos de outros grupos ficariam impossibilitados de atribuir valor social ao que lhes seja próprio, ficando, então, sem condições de “se referir à condução de sua vida como algo que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade” (HONNETH, 2009, p. 218). O indivíduo teria, conseqüentemente, uma desvalorização social e “uma perda de autoestima pessoal, ou seja, uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características” (HONNETH, 2009, p. 218).

Conforme Honneth, no que tange ao desrespeito quanto ao reconhecimento, se perde “o assentimento social a uma forma de autorrealização que ela encontrou arduamente com o encorajamento baseado em solidariedade de grupos” (HONNETH, 2009, p. 217), sendo

observado, então, que esta experiência do desrespeito está inserida em um processo de modificações históricas.

Neste sentido, podemos afirmar que Honneth rompe com a doutrina liberal e sua forma de conceber a liberdade – determinação negativa, de modo que os vínculos sociais são tomados como limitações no que se refere à liberdade de cada indivíduo - tendo em vista que esta não seria capaz de ser compatível com uma proposta em que se tenha como objetivo a cooperação, isto é, a solidariedade. Neste sentido, deve ser recordado que Honneth herda de Hegel a categoria de reconhecimento, mais precisamente quanto à reciprocidade no que tange à dimensão da liberdade, como é possível conferir em Honneth (2014),

[...] a categoria de ‘reconhecimento mútuo foi para Hegel desde o princípio uma chave para sua ideia de liberdade. Apesar de sua liberdade reflexiva, o homem como sujeito isolado, fica sem comunicação com o mundo externo das entidades e instituições sociais; por mais que busque limitar-se em sua ação somente a objetivos estabelecidos por si mesmo, a realização dos mesmos se torna incerta na realidade objetiva. O anseio da liberdade deixa de constituir um elemento da experiência puramente subjetiva no momento em que o sujeito se encontra com outro sujeito cujos se comportam de maneira com que se complementam os próprios, posto que agora o ego pode ver nas aspirações da outra parte em interação com um componente do mundo externo que permite pôr em prática objetivamente as metas que o mesmo tenha estabelecido⁵ (HONNETH, 2014, p. 67).

Frente a isto, é notório na argumentação honnethiana que os modelos de justiça que têm por base a distribuição não têm a capacidade de responder às reais necessidades da sociedade contemporânea, pois em sua compreensão, “de certo modo entendemos mal o lugar que a justiça ocupa em nossa prática cotidiana se tentamos compreendê-la segundo o esquema que nos é sugerido pelas teorias oficiais com seus modelos distributivos e seus ensinamentos sobre situação original” (HONNETH, 2009b, p. 359-360). Deste modo, é possível notar, como menciona Lima (2016b) que,

Honneth por sua vez implementa sua teoria do reconhecimento social apoiando-se metodologicamente na crítica às teorias procedimentalistas da justiça e tomando como ponto de ancoragem a intuição de Hegel nos Escritos da juventude acerca dos processos dialéticos de reconhecimento. No seu prisma, as teorias da justiça conjecturadas mediante o procedimentalismo como é o caso de Rawls (posição original), são fadadas a colapsar suas bases normativas porque as normas são apreendidas verticalmente sem as incursões dos agentes sociais que lutam por reconhecimento em suas atividades cotidianas; elas solapam porque se embasam numa concepção de *self* e de autonomia a partir de um polo excessivamente solipsista e, por isso, incorrem em patologia social (LIMA, 2016b, p. 131).

Com isto, ergue-se uma nova proposta de se fazer teoria da justiça em Honneth, cabendo destacar que a mesma tem sua fundamentação especificamente nas relações de recíproco

reconhecimento no contexto das dinâmicas sociais. Para melhor explicar esta sua nova concepção de justiça, Honneth (2009), afirma em poucas palavras,

que primeiro o esquema distributivo teria que ser substituído pela concepção de uma inclusão de todos os sujeitos nas relações de reconhecimento desenvolvidas em cada situação; segundo, que no lugar da construção de um procedimento fictício deveria ser colocada uma reconstrução normativa que revele histórico-geneticamente as normas morais fundamentais daquelas relações de reconhecimento; e, terceiro, que o olhar exclusivo sobre a atividade reguladora do estado de direito deveria ser complementado por uma consideração descentralizada de agências e organizações não estatais (HONNETH, 2009b, p. 360).

Desta forma, em sua formulação teórica relacionada à justiça, Honneth contrapõe a visão de que se consolidem teorias da justiça que pressupõe unilateralidade da liberdade, pois assim haveria um quadro de patologia social, tendo em vista que a autonomia do indivíduo seria simplesmente reduzida à sua autossuficiência frente à sua alteridade na sociedade.

É neste contexto que o teórico aqui estudado aponta a real necessidade de uma nova elaboração teórica de justiça, na qual se tenha como base a intersubjetividade como superação da patologia social, de maneira que na reciprocidade do reconhecimento intersubjetivo aconteçam o respeito e a dignidade, consolidando, então, a liberdade e a igualdade dos sujeitos envolvidos, ou seja, a partir de relações sociais que sejam recíprocas.

Desta forma, abrindo um parêntese quanto ao pluralismo mencionado por Honneth, nele não deve haver espaços de ignorância para com a inclusão do outro, ou melhor, inclusão de todos os indivíduos no que tange à participação nas relações de reconhecimento, ressaltando que cada um tem sua maneira própria de conduzir a vida e desenvolver aquilo que tem projetando. É possível notar, então, que os teóricos do reconhecimento defendem a tese em que, para eles, “a injustiça é simbólico-cultural e que o remédio adequado para curar as patologias consiste na reavaliação das identidades desrespeitadas, na valoração da diversidade cultural (multiculturalismo) e na correção geral dos padrões de representação de individualidades marginalizadas” (LIMA, 2016b, p. 133).

Para Honneth, Hegel foi de elevada importância quanto à sua contribuição frente ao tentar promover uma reconstrução normativa que seja pautada efetivamente em uma teoria da própria sociedade, e não como vindo e sendo revelada de cima para baixo. Cabendo lembrar, então, que com isto Honneth defende que a moralidade e sua transição para uma eticidade acontece precisamente dentro das práticas sociais pertencentes às instituições. Assim, para o autor, a liberdade se constrói à medida em que há a prática do reconhecimento, como bem argumenta Honneth (2009),

[...] um conceito de eticidade próprio da teoria do reconhecimento parte da premissa de que a integração social de uma coletividade política só pode ter êxito irrestrito na medida em que lhe correspondem, pelo lado dos membros da sociedade, hábitos culturais que têm a ver com a forma de seu relacionamento recíproco; daí os conceitos fundamentais com que são circunscritas as pressuposições de existência de uma tal formação da comunidade terem de ser trabalhados para as propriedades normativas das relações comunicativas; o conceito de “reconhecimento” representa para isso um meio especialmente porque torna distinguíveis de modo sistemático as formas de interação social, com vista ao modelo de respeito para com a outra pessoa nele contido (HONNETH, 2009, p. 108).

Honneth, então, propõe uma incessante verificação de toda e qualquer noção que esteja relacionada com reconhecimento recíproco, a ponto de até mesmo conseguir ver nisso a “ideia do correto e do justo segundo um enfoque que leve em consideração o substrato da dinâmica social” (PATRUS, 2013, p. 230).

Em um retorno à reflexão de Kant, Honneth desenvolve um pensamento que reporta à ligação de desenvolvimento intrínseco entre ordem estatal republicana e educação. Em suas palavras, “o ser humano pequeno e impelido pela natureza precisa percorrer primeiro um processo de educação voltada para a liberdade para poder se tornar membro do povo de um estado que governa a si mesmo” (HONNETH, 2013, p. 546). Pois assim, enquanto cidadãos e cidadãs livres e independentes sejam capazes de legitimar, em sua atual conjuntura política e social, uma educação pública que ofereça a uma nova geração a possibilidade para emancipação política.

Em sua perspectiva, o pleno desenvolvimento de uma educação adequada e de governo democrático efetivo estão condicionados mutuamente. Um sistema de ensino apropriado desenvolve de forma tangível, por via de uma formação geral e pública, nas palavras de Honneth, “as capacitações culturais e morais com cuja ajuda a ordem estatal republicana pode existir e prosperar de tal maneira que a cidadania ainda participe da emancipação política também dos integrantes das classes baixas” (HONNETH, 2013, p. 546). Cabe destacar que, nesta perspectiva, é necessária uma reflexão de nossa capacidade enquanto cidadãos e cidadãs capazes de transformar a realidade social na qual estamos inseridos. Isso se dá primeiramente quando cultivamos a competência de nos compreendermos como detentores de direitos quando dispomos de um conhecimento sobre as atribuições que temos diante do outro. Esse outro visto de forma geral como todos os membros de uma coletividade que possuem direitos, e que ao mesmo tempo nos garantem de que nossos anseios como coletividade serão cumpridos.

Ao analisar o direito tradicional Honneth percebe que as intenções dos indivíduos nas sociedades tradicionais estão permeadas de vantagens advindos de seus *status* como membros

de uma coletividade. Os direitos não são descritos de forma igualitária a toda a população, são designados a grupos que possuem um status de destaque na sociedade. O reconhecimento jurídico característico de sociedades tradicionais condiciona o indivíduo a uma produção social para sua integridade humana, mas somente pelo papel social que exerce na divisão social do trabalho, não recebe reconhecimento pela pessoa humana, livre e igual perante os demais de sua coletividade. Na passagem para a modernidade uma nova perspectiva é desenvolvida, conforme nos afirma Honneth, uma vez que:

As determinações da pessoa de direito só assumem a forma de reconhecimento do direito quando ela se torna dependente historicamente das premissas dos princípios morais universalistas. Pois com a passagem para a modernidade, as categorias pós-convencionais, que já antes foram desenvolvidas na filosofia ou na teoria política, penetram no direito em vigor (HONNETH, 2009a, p. 181).

Honneth defende que os sujeitos, pertencentes às sociedades modernas necessitam de um reconhecimento por parte de seus parceiros de interação como livres e iguais, ou seja, como sujeitos de direitos. Como menciona Bressiani “trata-se de um tipo mais formal de reconhecimento, garantido também pelo Estado Democrático de direito, em que o importante não é ser amado por pessoas próximas, mas ser reconhecido como digno de respeito por todos” (BRESSIANI, 2013, p. 270), devendo haver o reconhecimento unicamente por ser um cidadão.

O alcance da compreensão de reconhecimento jurídico proporciona aos indivíduos um olhar diferenciado sobre si mesmos, passando a entender-se como partícipes integrais da sociedade, aptos a colaborar com a liberdade e igualdade e desenvolvendo assim, um sentimento de autorrespeito, fundamental para sua autorrealização e constituição de suas identidades. Neste sentido, “o sistema jurídico precisa ser entendido de agora em diante como apreensão de interesses universalizáveis de todos os membros da sociedade, de sorte que ele não atenda mais, segundo sua pretensão, exceções e privilégios” (HONNETH, 2009a, p. 181).

Com isto, podemos afirmar que é possível compreender que os indivíduos não devem se reconhecer reciprocamente baseados em critérios definidos a partir de capacidades individuais, mas sim, por critérios concebidos universalmente, de modo que possam contemplar acesso a direitos iguais a todos.

Em complemento a este capítulo, é possível notarmos nesta discussão um redimensionamento do paradigma da distribuição, onde este deveria rever suas posições quanto à autonomia e liberdade dos indivíduos, de modo que possa ceder espaço ao aspecto da integração social em consideração ao pluralismo existente nas sociedades contemporâneas, traduzido por uma constante construção de planos de vida e visões de mundo.

A realidade contemporânea exige, diante de seu contexto no que toca à concepção de justiça, uma revisão da sobre a ideia de justiça distributiva, tendo por base que devem ser levadas em conta as formas como cada indivíduo valoriza, assimila e diferencia o mundo em que esteja inserido.

Rawls e Habermas, em suas formulações da ideia de justiça distributiva acabaram caindo no equívoco, segundo Honneth, de reduzirem a instituição da liberdade meramente à distribuição de bens sociais, ou seja, mais voltados para aspectos relacionados à economia, de maneira que eliminaram a dimensão da esfera do outro rumo à vivência de sua própria emancipação.

Na atualidade se faz necessário a construção de uma ideia de teoria da justiça que perpassa principalmente a dimensão da intersubjetividade, na qual seja proporcionado um construto relacionado à noção de reconhecimento como fundamento essencial para que se possa fazer um real equilíbrio entre o que seja tomado como teoria e a justa compreensão sobre os mais diferentes tipos de conflitos que têm ocorrido na sociedade contemporânea. Com isto, é possível afirmar que a noção de liberdade em suas esferas tanto jurídica quanto moral não é suficiente para solucionar o problema das patologias sociais. Como resposta a este, Honneth propõe a liberdade substantiva – caracterizada pelas teias de relações sociais em suas mais diversas dinâmicas – como sendo aquela que é eficaz de proporcionar um quadro emancipatório, bem como lidar com as patologias que estejam ligadas à liberdade negativa. Esta subentendida como condição própria da liberdade pessoal.

No que tange à discussão sobre a autorrealização do indivíduo, quanto a seus planos para a vida, é garantida sob as reais condições de reconhecimento em âmbito intersubjetivo, uma vez que ao se pensar em justiça no contexto contemporâneo não se pode deixar à margem a questão do reconhecimento social de modo recíproco. Daí cabe ressaltar esta abertura à existência e ao valor de espaços sociais diferentes, não sendo apenas o Estado a ponte de acesso para construção e efetivação da justiça.

Portanto, apenas tendo como base uma teoria da justiça em que exista a estima pelo indivíduo no que se refere à sua dimensão intersubjetiva, bem como seus projetos de vida e impressões da realidade, haverá a possibilidade de minimizar o grande distanciamento entre os princípios normativos, isto enquanto sua elaboração, e a práxis ou ação política, ou seja, a prática social no mundo contemporâneo tendo em vista o reconhecimento de direitos de cidadania dos indivíduos no contexto sociocultural no qual estes estejam inseridos.

CAPÍTULO II

A CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DO SER CIDADÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL BRASILEIRO

Trazer para o debate acadêmico o tema da cidadania¹ remete a questões consideradas de intenso valor social e político para a contemporaneidade: a busca pelo reconhecimento de direitos², de modo que estes podem ser entendidos por Honneth como “as pretensões individuais com cuja satisfação social uma pessoa pode contar de maneira legítima, já que ela, como membro de igual valor em coletividade participa em pé de igualdade de sua ordem institucional” (HONNETH, 2009, p. 216). Reconhecer-se cidadão e ser um cidadão ativo é praticamente trilhar caminhos diferentes, haja vista a história de participação e exclusão do cidadão brasileiro no acesso aos direitos civis, políticos e sociais.

O alcance de uma cidadania integral, que case liberdade, participação e igualdade é uma aspiração do ocidente, por vezes tomadas como inacessíveis. Entretanto, como menciona Axel Honneth (2014), caberia uma constante busca por “um sistema de ação institucionalizado culturalmente: que se sirva da liberdade moral e prática significando participar de uma esfera de interação em que se tenha um saber compartilhado e interiorizado regulado por normas de reconhecimento mútuo” (HONNETH, 2014, p. 144). Muito embora se constata nas sociedades modernas a existência de uma atividade política voltadas às classes dominantes, de maneira que

¹ Quanto à noção básica a respeito do termo cidadania, o mesmo, em seu aspecto etimológico é derivado de “*civis*, palavra latina de dois gêneros que designava os habitantes das cidades; não qualquer habitante, mas apenas os que tinham direitos, os que participavam das atividades políticas. *Civitas*, *civitatis* significava a condição de cidadão; *civitate donare* queria dizer *dar a alguém a condição de cidadão*; *civitatem amittere* era *perder o direito à cidadania*, ou o direito a ter direitos políticos. Similarmente, a palavra *político* deriva da palavra grega *pólis*, que também queria dizer *cidade*. Na Grécia antiga, os habitantes das cidades dividiam-se em *políticos* e *idiotas*. Os *políticos* eram os que participavam da vida da *pólis*; aos *idiotas* cabia, no máximo, preocuparem-se consigo mesmos. O radical *idio* ainda hoje permanece associado a singularidades, em palavras como *idiossincrasias*, ou *idiossincrático*. Posteriormente, *idiota* passou também a significar *estar alheio ao que ocorre, ser estúpido ou amalucado*. Tal significado, na época, era diametralmente oposto ao da palavra *político*”. (MACHADO, 2012, p. 6)

² Assunto este que foi aprofundado no primeiro capítulo desta dissertação sobre Reconhecimento dos direitos de cidadania a partir da teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, onde poderemos elucidar as esferas do amor, direitos e solidariedade abordadas como forma de entender a importância do mútuo respeito nas mais diversas relações intersubjetivas. Assim também, como esta possível construção de uma sociedade na qual se possa adquirir de modo prático o reconhecimento de cada cidadão pertencente a uma coletividade. Precisamente no segundo capítulo desta pesquisa adentraremos com mais propriedade nesta discussão, onde teremos tópicos relacionados a esta temática em Honneth, mais precisamente nas suas Obras: *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (2009) e *Direito e Liberdade* (2015), dentre outras.

em suas formas de exercício de poder acabam proporcionando sempre significativos retrocessos frente a conquistas já consolidadas.

Levantar a discussão concernente à questão da cidadania aponta, na perspectiva de muitos intelectuais que trabalham a temática, ao clássico estudo feito por T. H. Marshall, que apresenta o elenco de direitos conhecidos hoje em nossa sociedade: civis, políticos e sociais. O trabalho produzido por Marshall permanece como leitura obrigatória para quem deseja refletir sobre a cidadania na atualidade. Sua teoria sobre o desenvolvimento da cidadania é considerada referência, pois “estudando o caso inglês, cunhou o conceito associando-o ao desenvolver da conhecida sequência histórica no desenvolvimento dos direitos, mas também faz alusão ao pertencimento a uma comunidade cívica” (SOUKI, 2006, p. 42). Neste sentido, o modelo proposto por Marshall permanece como uma relevante contribuição para pesquisas comparativas do desenvolvimento da cidadania em outros países.

2.1 Aspectos históricos do conceito de cidadania.

Na obra *Cidadania, classe social e status* (1967), o teórico Thomas Marshall aborda de modo muito peculiar e com elevada clareza a ligação entre o fator educacional e a questão da escolaridade enquanto ponto de reflexão a respeito dos direitos de cidadania, tendo em vista que a escolaridade mencionada pelo mesmo é tomada como uma forma de se adquirir mobilidade social. Neste sentido, pode ser afirmado que a garantia de direitos ao longo da história é vista como algo imanente e que varia conforme suas aplicações em cada país, assim entendidos, então, como de determinância sociocultural. Marshall, para explicar a evolução relacionada à trajetória dos direitos se baseia na “experiência da Inglaterra e a partir daí diferencia os direitos e os classifica por períodos. Desse modo, os direitos civis se estabeleceriam no século XVIII, os políticos, no século XIX, e os sociais, no século XX. Nessa trajetória o autor fará referências à educação e à instrução escolar” (CURY, 2002, p. 249).

Pode-se dizer que o conceito de cidadania se desenvolveu, na visão de Marshall, vagarosamente na Inglaterra, podendo ser comparado a passos gradativos, tendo em vista que os direitos de cunho civil só foram constituídos no século XVIII. Logo após despontaram também os direitos políticos no século XIX. Por fim, os direitos sociais foram alcançados no século XX. Ele defende que a referida sequência não era meramente temporal, mas também coerente quanto à conquista ao elenco de direitos definidos por ele. Assim, pode ser afirmado

que foi com a aquisição dos direitos civis que a população pode ter consciência pela busca dos demais direitos.

Quanto aos direitos civis é possível afirmar que são aqueles que efetivam a liberdade individual, como por exemplo, o poder ir e vir, a liberdade de imprensa, opinião e manifestação religiosa, acesso a propriedade e direito à justiça. Os direitos políticos correspondem ao privilégio de participar das atividades políticas, para concorrer a possibilidade de tornar-se integrante do governo (elegível) e através do voto como eleitor. No que tange aos direitos sociais, estes estão implicados a garantia do bem estar, a segurança e o direito de participação na sociedade, assim como o direito à educação. Esta é tomada e estabelecida como um direito social, mas tradicionalmente tem sido premissa para a ampliação dos demais direitos. Sobre a importância da educação como direito de cidadania, afirma Carvalho (2016):

Nos países em que a cidadania se desenvolveu com maior rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra, a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu as pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política. (CARVALHO, 2016, p. 17)

Marshall, ao tratar sobre o elenco dos direitos relacionados à cidadania pressupõe que “não basta que tais direitos sejam ‘declarados’ e figurem em algum texto legal para que eles se concretizem e possam ser considerados em plena operação na vida real” (SAES, 2012, p. 3). Neste sentido, é possível dizer que na realidade os direitos devem ir para além, devem ser efetivados no contexto da sociedade através das instituições que garantam sua realização. Assim como também deve privilegiar, segundo Gohn (2012), “a dimensão sociocultural, reivindicar direitos sob a forma de concessão de bens e serviços; e não apenas a inscrição desses direitos em lei” (GOHN, 2012, p. 195). Deste modo, pode-se dizer que é necessário que haja “a disposição de reconhecimento mutuamente como pessoas dependentes umas das outras e, ao mesmo tempo, integralmente individuadas” (HONNETH, 2009, p. 58) dentro de uma coletividade. Com isto, ambos os autores concordam e ressaltam a importância de instituições que propiciem à população em geral, o acesso a direitos básicos. A escola pode ser citada como exemplo de instituição que representa o espaço onde se transmite a herança cultural de uma sociedade, como também é o espaço onde se deve despertar no aluno a consciência e a prática da cidadania. Muito embora, na prática essa não seja uma realidade.

A cidadania apresenta-se, na concepção de Marshall, como um “status concedido aqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao status” (MARSHALL, 1967, p. 76). Ser cidadão é poder usufruir dos direitos garantidos por lei dentro de um contexto social,

de maneira igualitária frente ao seu semelhante, de modo que não havendo esta mútua consideração efetiva dos direitos do outro isto acabará acarretando nos “modos de desrespeito pessoal, infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade” (HONNETH, 2009, p. 216).

Ser cidadão é ser capaz de agir, de forma individual ou em grupo pela defesa, reconhecimento e efetivação de direitos civis, políticos e sociais. Estar em pleno exercício da cidadania representa poder ter acesso aos direitos elencados anteriormente. Carvalho (2019) faz a distinção entre cidadãos ativos e cidadãos inativos, caracterizando os primeiros como os possuidores de direitos civis e políticos; enquanto os últimos, só dispõem dos direitos civis de cidadania. Sendo assim: “Só os primeiros são cidadãos plenos, possuidores do *jus civitas* do direito romano. O direito político nessa concepção não é um direito natural: é concedido pela sociedade àqueles que ela julga merecedores deles. O voto antes de ser um direito, é uma função social, é um dever”. (CARVALHO, 2019, p. 42).

A concepção de cidadania passou por demasiadas transformações. O modelo de evolução proposto por Marshall passou a ser criticado por alguns estudiosos da temática, apontando algumas falhas quanto a possibilidade de sua automática aplicação no modelo brasileiro de desenvolvimento da cidadania. Isto por que é uma visão hegemônica e circunscrita fundamentalmente à experiência capitalista inglesa, não havendo esta transferência ou transplantação em seus moldes ao Brasil. Desta maneira, Carvalho aponta para duas principais diferenças em relação à cidadania inglesa, a saber, “a primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social prevaleceu” (CARVALHO, 2016, p. 17).

Fugindo à lógica proposta por Marshall, a natureza da cidadania seria prejudicada, tendo em vista que quando citamos um cidadão inglês, francês ou norte-americano, e citamos um cidadão brasileiro, certamente não estamos falando de indivíduos que vivenciaram a cidadania da mesma forma. O autor também relaciona o fenômeno histórico Estado-Nação, observando que “as pessoas se tornam cidadãos à medida em que passavam a se sentir parte de uma nação e de um Estado” (CARVALHO, 2016, p. 17). Com isto, a lealdade a um Estado e a identificação com uma nação correspondem à concepção da cidadania que conhecemos atualmente.

Saes tece algumas críticas à proposta de Marshall no que tange à cidadania no sentido de apontar para a “questão da aplicabilidade, ou não, do esquema teórico a outros processos nacionais de evolução da cidadania, distintos do caso inglês; como também quanto à fidelidade do retrato marshalliano da evolução da cidadania na Inglaterra contemporânea” (SAES, 2012, p. 6). Essa caracterização proposta por Marshall, segundo muitos cientistas políticos, não

representou um retrato real da constituição da cidadania inglesa. Isto por que desenvolve uma reflexão obscura a respeito dos problemas e tensões intrínsecos a esse processo evolutivo e por não colocar em evidência as limitações impostas à expansão da cidadania pelo sistema capitalista. Deste modo, o autor entende que Marshall desconsidera o potencial revolucionário do processo, concebendo-o como um processo evolutivo institucional. As lutas populares seriam o motor fundamental no desenvolvimento global de constituição de direitos na sociedade capitalista. Com isso, seria necessário atentar que a conquista de determinados direitos não garante um caráter irreversível, na Inglaterra ou em qualquer outra sociedade capitalista.

Uma outra crítica feita à sequência de origem da cidadania apresentada por Souki (2006) está relacionada ao “caráter etnocêntrico” de sua interpretação, entendendo-o como portador de uma visão evolucionista da história inglesa, o que o torna incapaz de captar o aspecto conflituoso do desenvolvimento da cidadania e tampouco a estratégia da classe dominante. Marshall faz uma nova interpretação da ideia de igualdade como princípio da cidadania, associando-a ao sentimento de pertencer a uma comunidade cívica. A partir desse entendimento, esse sentimento não entraria em desacordo com as desigualdades existentes em uma economia de mercado.

Partindo das críticas feitas à definição da constituição da cidadania brasileira comparada à inglesa podemos inferir que a cidadania, construída ou imaginada no Brasil não obedeceu aos critérios de desenvolvimento pleno e lógico proposto por Marshall. O que não anula a importância tipológica desenvolvida por ele. Nessa análise, cada país desenvolve de forma diferenciada a figura do “ser cidadão”. No Brasil, especificamente, durante séculos, grupos significativos da população compostos por negros, pobres, mulheres, analfabetos constituíam os excluídos de acesso aos direitos de cidadania, em particular, da participação política. A cada nova era governista os princípios e necessidades para efetivação de uma “cidadania plena” sempre se apresentaram como forma de dominação das massas que são articuladas pelos interesses do mercado interno e externo e pelas vias do Estado autoritário. Por poucas vezes deu-se continuidade a projetos e políticas que contemplassem os anseios da população em geral. Os direitos sociais ficaram na prática, na tutela do Estado sobre as massas.

Por outro lado, tornou-se rotineiro analisar a relação entre cidadão e Estado sob uma perspectiva “maniqueísta” em que o Estado é apontado como vilão e a sociedade como padecedora. Nessa concepção a não efetivação da cidadania é simplesmente imputada ao Estado. Como afirma Carvalho (2019) na prática ela acaba por “revelar uma atitude paternalista em relação ao povo, ao considera-lo vítima impotente diante das maquinações do poder do Estado ou de grupos dominantes. Acaba por bestializar o povo”. (CARVALHO, 2019, p. 10).

Desta maneira, pode ser afirmado que existe sim, um processo em que se tem a dominação das massas constituído pelos interesses de mercado pelas vias autoritárias do Estado somada a toda uma forma de legitimação desta dominação. Isto tendo em vista que um sistema de dominação para manter-se vivo necessita criar uma estrutura legítima mesmo que seja a apatia dos cidadãos. Assim, cabe destacar que não basta existir a dominação, mas esta tem que ser legítima e legitimada, fazendo com que haja uma continuidade de um mecanismo de dominação política legítima no Brasil, onde Estado e mercado dominam as massas e as massas legitimam esta dominação através de uma teórica apatia por parte dos indivíduos na sociedade. Entretanto, cabe ressaltar que no Brasil nunca houve revolução, mas há certos momentos de efervescência dos movimentos sociais frente a situações autoritárias.

Em alguns países, o Estado foi protagonista no processo de ampliação dos direitos. Já em outros, a conquista de direitos se deveu ao protagonismo dos próprios cidadãos. A sociedade brasileira, diferente de sociedades como França, Estados Unidos e Inglaterra que viveram o auge do “racionalismo ocidental” em suas inúmeras modalidades, como afirma Souza (2017) tendo recebido, ao contrário, o influxo dessas sociedades e de seus agentes de fora para dentro, essa nova periferia é tomada de assalto por uma cultura material e simbólica cujo dinamismo e vigor não deixaram muito espaço para o compromisso ou reação (SOUZA, 2017, p. 146). O cidadão brasileiro não foi educado para exercer a prática de cidadania, uma vez que os direitos civis, políticos e sociais por muito tempo lhes foram negados.

A relação entre cidadão e Estado construída no Brasil não representou uma relação de mão dupla. Como bem coloca Carvalho (2019) o Estado aparece como algo a que se recorre, como algo necessário e útil, mas que permanece fora do controle externo do cidadão (CARVALHO, 2019, p. 138). O cidadão não enxerga seus interesses refletidos na ação do Estado. É mais uma visão de submissão que de cidadão, que se deixa manipular pela ação do Estado e não se reconhece como agente com o direito de o influenciar.

É possível perceber que a neutralidade nas práticas executadas pelo Estado é algo ilusório. Contrariamente, elas reproduzem uma visão de mundo e do cidadão historicamente produzida, que de acordo com seus interesses coloca em um grau maior de importância indivíduos e classes sociais. Em consequência, acaba por classificar ou desclassificar indivíduos ou grupos de forma natural e neutra com o artifício de princípios universais. Entender a cidadania e os direitos de cidadania como um ordenamento jurídico-político de um país, de um Estado, nos faz refletir que esse direito do cidadão e esse ser cidadão estão condicionados por uma Constituição que define e garante sua legitimidade. Tão logo, ser cidadão acaba, pode consequência na dependência, pois como afirma Benevides (2012):

A idéia da cidadania é uma idéia eminentemente política que não está necessariamente ligada a valores universais, mas a decisões políticas. Um determinado governo, por exemplo, pode modificar radicalmente as prioridades no que diz respeito aos deveres e aos direitos do cidadão; pode modificar, por exemplo, o código penal no sentido de alterar sanções; pode modificar o código civil no sentido de equiparar direitos entre homens e mulheres, pode modificar o código de família no que diz respeito aos direitos e deveres dos cônjuges, na sociedade conjugal, em relação aos filhos, em relação um ao outro. Pode estabelecer deveres por um determinado período, por exemplo, àqueles relativos à prestação do serviço militar. Tudo isso diz respeito à cidadania. Mas, o mais importante é o dado a que me referi inicialmente: direitos de cidadania não são direitos universais, são direitos específicos dos membros de um determinado Estado, de uma determinada ordem jurídico-política. No entanto, em muitos casos, os direitos do cidadão coincidem com os direitos humanos, que são os mais amplos e abrangentes. Em sociedades democráticas é, geralmente, o que ocorre e, em nenhuma hipótese, direitos ou deveres do cidadão podem ser invocados para justificar violação de direitos humanos fundamentais”. (BENEVIDES, 2012, p. 4).

Esses critérios por diversas vezes foram modificados na história do desenvolvimento da cidadania no Brasil. Ao analisar o período colonial, a princípio, é necessário destacar que não existia nesse contexto um poder que pudesse ser reconhecido como público, que garantisse a igualdade de todos perante a lei. Tendo em vista que nesse mesmo Estado, funcionários públicos, as ordens religiosas, os líderes religiosos, todos, eram donos de escravos. As funções do Estado eram exercidas pelos próprios senhores, inclusive as judiciárias. Consequentemente, a justiça estava condicionada a sua boa vontade tornando-se assim, um simples instrumento do poder pessoal. O poder do Estado se encerrava na porteira das grandes fazendas, como bem pode ser notada nas palavras de Cremonese (2007) com relação aos constantes entraves que ao longo do processo de construção da cidadania ocorreram e ainda permanecem influenciando de forma negativa a real desenvoltura efetiva da cidadania plena no Brasil:

Constatou-se que o latifúndio agroexportador do período colonial, além do escravismo e do analfabetismo, marcou negativamente nossas origens e até hoje dificultam avanços no âmbito político-social e econômico. Além dessas, outras razões foram e continuam sendo entraves para a consolidação das instituições políticas, que impedem os avanços necessários para uma cidadania plena. Na ordem política permanecem ainda algumas mazelas históricas, como o patrimonialismo (promiscuidade entre o público e o privado), o personalismo (messianismo), coronelismo com sua nova roupagem, o clientelismo, além da corrupção, entre outros. (CREMONESE, 2007, p. 81)

Aqui pode ser mencionado que a escravidão é tomada como a instituição fundante e inaugural do Brasil, a ponto de dar tonalidade à base principal da nossa construção histórico-política e social, compondo os mais diferentes debates sobre cidadania na atualidade no que concerne às questões relacionadas aos direitos. Temos assim, um país produzido pela escravidão, e com o término desta, foi gerada uma massa de inúteis que poderiam ser

completamente descartados, uma vez que não tinham a defesa mínima de aspectos relacionados a direitos.

Com relação aos direitos Carvalho afirma que “os direitos civis beneficiavam a poucos, os direitos políticos a pouquíssimos, dos direitos sociais não se falava, pois a assistência social estava a cargo da igreja e particulares” (CARVALHO, 2016, p. 29). Pouco se presenciou manifestações cívicas nesse período, sendo que uma merece destaque, a saber, a Revolta de Palmares, que mobilizou os escravos a saírem da condição de submissão, mas que foi derrotada por particulares ordenados pelo governo. Grande parcela da população encontrava-se excluída do acesso a direitos civis e políticos e sem a vivência e o desenvolvimento de um sentimento de nacionalidade definiam um caráter não participativo do cidadão da Colônia.

O período pós-independência não instaurou mudanças significativas em relação ao anterior. O movimento de independência do país não despertou a identidade cívica de sua população. Carvalho enfatiza a apatia do cidadão frente ao movimento quando afirma que “o papel do povo, se não foi de simples expectador, também não foi decisivo” (CARVALHO, 2016, p.33). Isso demonstrou a continuidade social facilitada pela tranquila transição. O governo adotou o modelo das monarquias institucionais e representativas europeias. Conservando a prática da escravidão, de modo que a Constituição de 1824 não se apresentou favorável ao acesso dos direitos de cidadania. Estabeleceram-se os direitos políticos, conferindo direito ao voto e a ser votado segundo determinados critérios de renda, o que excluía uma parte significativa da população. Critérios esses como ser homem acima de 25 anos, com renda mínima de 100 mil reis. As mulheres não tinham direito ao voto, e os escravos, esses não eram reconhecidos como cidadãos. O sentido do voto nesse contexto parece, segundo Carvalho (2016) que

Não se tratava do exercício do autogoverno, do direito de participar na vida política do país. Tratava-se de uma ação estritamente relacionada com as lutas locais. O votante não agia como parte de uma sociedade política, de um partido político, mas como dependente de um chefe local, ao qual obedecia com maior ou menor fidelidade. (CARVALHO, 2016, p. 40).

Deste modo, pode ser afirmado que os movimentos por aquisição de direitos aconteciam motivados por uma pequena burguesia urbana e rural engajada apenas para consolidar seus próprios interesses, que manipulava a população, em sua condição de submissão, a entrar na luta. Frequentemente, a presença desse grupo nos movimentos era uma forma de estender as fileiras dos revoltosos, não constituindo uma “consciência” de mudança nos mesmos. Assim, o processo de reconhecimento da população enquanto “nação” que deve lutar por seus interesses lhes foi fomentada a passos lentos. Algumas características são inerentes às situações às quais

a população acabou sendo submetida através de alguns sistemas de controles sobre a vida das pessoas em seus territórios, como a relação de dependência criada entre os indivíduos e as lideranças políticas, havendo todo um histórico de controle e troca de favores, como veremos na tópica seguinte.

2.2 A subcidadania e sua naturalização no Brasil

Ao buscar melhores esclarecimentos sobre o conceito de cidadania, pode ser observado que o mesmo tem sua origem ainda no contexto histórico-cultural e também político da Grécia Antiga “especificamente por volta do ano 380 a.C. (período do apogeu daquela civilização). Embora a cidadania fosse limitada a uma parcela social minoritária, pode-se afirmar que tanto a democracia quanto a cidadania grega não deixam de ser conquistas inéditas e avanços significativos para a História ocidental” (CREMONESE, 2007, p.60-61). Isto de modo que o percurso e real consolidação da cidadania se dá, de modo mais preciso na Modernidade. Nesta, ainda cabe destacar, é que juntamente ao termo cidadania moderna surgem o que podem ser chamados de direitos naturais, ou mesmo direitos humanos, que são exemplificados como a vida, liberdade e propriedade do homem burguês liberal. Os direitos naturais foram garantidos com base nas diversas Declarações de Direitos, tais como a Revolução Gloriosa (1688-89) na Inglaterra, a Emancipação política dos Estados Unidos em 1776 e a Revolução Francesa, no ano de 1789.

Como já visto anteriormente, na teoria de Thomas Marshall, o padrão inglês de cidadania (onde se originam os direitos civis, políticos e sociais) é tomado como uma instauração progressiva de cidadania, uma vez que “na sua perspectiva, qualquer outro padrão seria anômalo, isto é, representaria um desvio da normalidade com consequências funestas sobre aquilo que poderíamos chamar ‘o resultado final’: a situação presente da cidadania, considerada globalmente, numa sociedade qualquer”. (SAES, 2001, p. 385). Com base nisso, a lógica padrão do surgimento dos direitos nas sociedades deveriam seguir tal sequência.

Pode-se dizer que é com este dispositivo teórico presente nas argumentações de Marshall que José Murilo de Carvalho faz uma contundente e minuciosa análise da dimensão político-social brasileira, de modo a detectar a existência de pelo menos duas importantes anomalias quanto ao processo tanto de implementação quanto de desenvolvimento do aspecto voltado à cidadania no território brasileiro. Assim, a primeira anomalia detectada seria a defasagem constante entre os direitos legitimamente declarados e a efetivação destes direitos em seu exercício, dando a entender a disparidade entre o país legal e o país real. Já a segunda

anomalia seria a inversão permanente do que poderia ser tomado como ordem normal relacionada à implantação dos mais diferentes tipos de direitos. Neste sentido, como bem afirma SAES (2001):

Assim, por exemplo, amplas liberdades políticas ter-se-iam instaurado em pleno Império, isso ocorrendo paradoxalmente numa sociedade (escravocrata) que negava liberdades civis elementares a escravos e a homens livres pobres. Além disso, os direitos políticos teriam passado por sucessivos avanços e recuos (o que implicaria a alternância, na história política do Brasil, de períodos democráticos e de períodos ditatoriais). Finalmente, importantes elencos de direitos sociais teriam sido concedidos, a título compensatório, por dois regimes ditatoriais: o Estado Novo e o regime militar de 1964-1984 (o que significaria uma antecipação anômala da instauração de direitos sociais sobre a de direitos políticos). (SAES, 2001, p. 385).

Com a afirmação acima de Saes (2001) é notável que existem algumas características peculiares no Brasil quanto à questão do modo em que se tem a tentativa de implantação da cidadania, uma vez as liberdades políticas entram em conflito com uma sociedade visivelmente escravocrata, havendo então, uma real negação de liberdades relacionadas a direitos civis básicos que afetavam aos escravos e os homens livres. Aqui é pertinente ressaltar que os direitos sociais se mostram mais claramente no período do Estado Novo e Regime Militar, que se estendeu dos anos 1964 a 1984. Desta maneira, pode ser afirmado que aconteceu uma anomalia concernente à implantação daqueles direitos tomados como sociais frente aos direitos políticos. Pelo menos com relação ao modelo inglês de cidadania defendido na teoria de Marshall e que acaba sendo criticado por José Murilo de Carvalho quanto à sua sequência de implantação nas demais sociedades, e de modo mais preciso, na brasileira.

Neste sentido pode ser argumentado que existem tradições diferentes quanto à análise do caso brasileiro de construção da cidadania, podendo ser destacados dois eixos principais, onde no primeiro existe a indicação da direção do próprio movimento produtor de cidadania (de cima para baixo ou de baixo para cima). Neste caso, podemos tomar como exemplo países nos quais aos poucos os cidadãos foram sendo incorporados no decorrer da evolução de abertura de direitos, demonstrando o caráter de mudança por parte do próprio Estado quanto sua postura. Para exemplificar o aspecto relacionado à cidadania construída de baixo para cima, podem ser observadas as experiências históricas que tiveram como marcas centrais as lutas por direitos civis e políticos, como os que foram conquistados no Estado Absolutista. Assim, é possível perceber que dentro de uma cultura tomada como participativa acelera-se o processo de decisão e ao mesmo tempo uma visão em que os indivíduos sejam vistos como membros ativos em um determinado sistema. Já o segundo eixo, precisamente tem “a ver com a dicotomia público-privado. A cidadania pode ser adquirida dentro do espaço público, mediante a conquista do

Estado, ou dentro do espaço privado, mediante a afirmação dos direitos individuais, em parte sustentados por organizações voluntárias que constituem barreiras à ação do Estado”. (CARVALHO, 1996, p. 01).

Dentro de um contexto em que temos uma visão de aproximação entre o cidadão e o Estado no território brasileiro temos a questão das formas de controles como caráter negativo da instauração da cidadania. Entretanto, cabe mencionar que determinados tipos de controles sobre os cidadãos não sejam tomados apenas como de caráter negativo. Como exemplo, pode ser citado o registro civil, visto especialmente como instrumento legal que serve para a reivindicação dos mais diversos direitos, bem como até mesmo para a consumação de contratos. Como bem argumenta Carvalho (1996):

Nos países em que havia igreja oficial, a introdução do registro civil constituiu ainda um esforço de racionalização burocrática e de secularização política. Além da capacidade política de votar e ser votado, os principais pontos de contato entre o cidadão e o Estado no Brasil do século XIX foram a Guarda Nacional, o serviço militar, o serviço do júri, o recenseamento e o registro civil. Poderia ser acrescentada a incidência de impostos, sobretudo as tentativas de taxação direta da renda e da propriedade. (CARVALHO, 1996, p. 04-05).

Deste modo pode ser notado que por diversas vezes o Estado usou de variadas tentativas para fazer com que a população fosse inserida na esfera de suas atuações, mas aconteceram muitas reações por parte da população. Assim, constata-se que diversas transformações ocorreram no campo da instauração da cidadania no Brasil, especialmente no século acima citado, de maneira a observar que, como menciona Carvalho (1996),

Grande número de brasileiros que durante a colônia se mantinham totalmente afastados da vida pública, presos a seu mundo privado, a sua “idiotia”, para usar a expressão grega indicadora do não-cidadão, saíram de seu paroquialismo e passaram a se relacionar com o Estado. Eles o fizeram, sem dúvida, nas eleições, posto que desordenadamente e tumultuadamente. Mas o fizeram também ao servir na Guarda Nacional, no júri, no Exército e na Armada, e ao lutar na defesa do país; eles o fizeram ainda ao ser contados no censo e ao ter que procurar agentes do governo para registrar os principais acontecimentos de suas vidas. No mínimo, pode-se dizer que muitos se tornaram conscientes da presença do Estado; em alguns foi despertada a consciência da nação como comunidade de pertencimento. Na terminologia que venho usando, pode-se dizer que passaram do paroquialismo para a condição de súditos”. (CARVALHO, 1996, p. 14-15)

Todos os acontecimentos citados acima nos conduzem à constatação de que ao longo deste processo de implantação da cidadania no Brasil ocorreram situações que mostram o quanto havia ainda uma relação de significativo distanciamento frente ao contato direto do cidadão com o próprio Estado. Isto por que esta relação anterior entre os indivíduos e o Estado

acabava passando a impressão de que o Estado era invisível ao cidadão, uma vez que não havia concretamente esta percepção do Estado por parte dos indivíduos. Entretanto, estes ocorridos levaram os indivíduos a pelo menos ter a noção da existência da presença do Estado que pode até mesmo lhes obrigar a fazer determinadas atividades, e assim, terem consciência do Estado em suas práticas de vida na sociedade.

Neste sentido, aqui podemos ainda tratar a respeito desta noção de súdito mencionada ao cidadão brasileiro por parte de Carvalho. Este súdito se torna diferente quanto ao súdito alemão e inglês, tendo em vista que o brasileiro não tinha desenvolvido em si o aspecto cívico do inglês e muito menos a dimensão de uma disciplina civil tão bem elaborada quanto a do alemão. Outro aspecto que deve ser ressaltado quanto a noção de súdito do brasileiro perpassa a questão da escravidão, tendo em vista que a mesma acarreta a negação da cidadania a grande parte da população. Ainda acrescentando outras razões sociológicas que potencializam a explicação sobre o ser súdito do brasileiro está voltado ao patriarcalismo, que tinha por consequência sua negação às mulheres e o latifúndio, que acabava fazendo o mesmo para com os dependentes.

Ainda é possível afirmar que aquelas pessoas da elite política e burocrática detinham maior esclarecimento e apontavam inquietações no que se refere aos mais diferentes obstáculos para ações de instituições estrangeiras, de modo que podem ser citados como exemplos a reclamação referente “aos costumes, ao estado moral do país, à falta de luzes e ilustração, ao baixo nível de educação e civilização, à influência dos potentados locais, à ausência de uma opinião pública. Referiam-se, enfim, a uma sociedade que mal começava a engatinhar na vida civil e política” (CARVALHO, 1996, p. 15).

Isto acaba conotando que no território brasileiro havia uma certa divisão por parte da elite brasileira no que se refere aos ideais a serem assumidos para com a sociedade e sua relação com o Estado, uma vez que uma parte desta elite, tomada como mais esclarecida pela visão iluminista, vislumbrava os modelos de cidadania pautados nos modelos europeus e a concepção de que haveria uma real necessidade de adaptação frente a uma realidade bem mais intratável.

Frente ao contexto acima referido é importante observar que os que faziam parte desta elite com ideais iluministas, vistos também como mobilizadores de uma modernização verticalizada, ou seja, de cima para baixo, mostraram-se muito mais eficazes em conseguirem cooptar os diferentes setores que dominavam na sociedade, do que precisamente proporcionar a real inserção da população no sistema político da época. Com isto, por exemplo, grande parte da população que era excluída do voto em 1881 passou à real condição de súdita. A população, então, não se via motivada ou atraída pelo Estado a fazer parte inclusivamente deste sistema,

pois este não se mostrava atraente para o povo em geral (como por exemplo nos casos relacionados ao serviço da guarda, com o recrutamento; a necessidade de registro civil bem como no recenseamento). Embora possa ser destacado que pelo menos no caso da guerra o Estado, ou mesmo alguns de seus símbolos, representando a nacionalidade, tenha conseguido exercer alguma atração para a população. No geral, pode ser afirmado que havia uma certa divergência entre aquilo que estava sendo estabelecido pelo Estado enquanto novas formas ou padrões de exigências com relação a seus súditos e a correspondência dos indivíduos para com o Estado. Como bem afirma Carvalho (1996) no que se refere as novas exigências cívicas e sua não correspondência por parte dos súditos brasileiros:

As leis reformadoras e os novos deveres cívicos introduziam na vida cotidiana mudanças cujo sentido não era compreendido. Não havia por essas leis nem o respeito alemão nem a adesão inglesa. Nesse sentido é que foi usada a expressão de cidadãos em negativo. Havia um potencial de participação que não encontrava canais de expressão dentro do arcabouço institucional e que, também, não tinha condições de articular arcabouço alternativo. O brasileiro foi forçado a tomar conhecimento do Estado e das decisões políticas, mas de maneira a não desenvolver lealdade em relação às instituições. O caminho para uma cidadania ativa era para ele muito mais longo do que para os súditos inglês e alemão”. (CARVALHO, 1996, p. 15)

Como mencionado anteriormente, numa visão de instauração da cidadania de cima para baixo, por consequência ocorre esta não participação popular efetiva, de maneira que, por não ter contribuído efetivamente na elaboração e sistematização destas novas leis e direitos cívicos, a população acaba não se reconhecendo nas mesmas. Assim, há uma verdadeira divergência e total desencontro entre o que devia ser acatado pela população e sua real vivência dentro de um sistema político meramente imposto sobre ela.

Deste modo, nota-se uma ausência de participação por parte da população na elaboração das leis e direitos frente ao Estado, ou mesmo em colaboração com o Estado, ficando, então, comprometida a instauração de uma cidadania plena, em que haja a inserção da população nas mais diversas discussões de políticas públicas, notando, então, a ineficiência de uma “educação política do povo como elemento indispensável - tornando-se causa e consequência – da democracia e da cidadania” (BENEVIDES, 1994, p. 05). No caso acima discutido, consequentemente à não participação do povo junto ao Estado na formulação de deveres e direitos da cidadania³, ocorre até mesmo a repulsa àquilo que é imposto pelas Instituições

³ Aqui cabe deixar claro que há uma distinção interessante quanto aos conceitos de Cidadania e Direitos de Cidadania. Estes podem ser tomados como relacionados aos direitos essenciais do ser humano em geral, também podem ser denominados como direitos humanos ou direcionados a aspectos naturais do próprio ser humano. Para enfatizar esta discussão Benevides (1994): *Cidadania e direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma*

representantes do Estado, tendo em vista o não comprometimento através da lealdade aos ideais defendidos pela nação por parte dos indivíduos desta sociedade.

Constata-se, então, que há um abismo profundo entre o conceito de súdito brasileiro e os relacionados ao inglês e alemão, pois acaba não acontecendo no caso brasileiro, aquelas características ligadas ao patriotismo ou mesmo o compromisso do cidadão brasileiro com sua nação. Isto por que não se desenvolveu no brasileiro aspectos que lhes proporcionassem a conquista de direitos civis e políticos, ocasionando um desvio nesta instauração dos direitos de cidadania neste território. Conforme as palavras de Saes (2001), ainda em referência a José Murilo de Carvalho e sua análise da cidadania no Brasil, menciona que:

Na reflexão sobre as causas históricas desse desvio, o autor recorre em primeira instância ao tema da carência relativa de lutas populares pela conquista de direitos no Brasil; carência essa que se evidenciaria na comparação com o caso inglês, no qual avulta a importância, no processo de conquista de direitos, de movimentos populares como o cartismo, numa primeira etapa, e o trabalhismo organizado em partido político, numa segunda etapa. Porém, é um fator cultural de natureza transhistórica que explica em última instância, segundo Carvalho, não só tal carência de lutas populares pela cidadania como também, de um modo mais geral, as anomalias da implantação e do desenvolvimento da cidadania no Brasil”. (SAES, 2001, p.385)

A população brasileira, ao longo de sua história teve momentos marcantes, mais especificamente no início da implantação dos direitos civis e políticos em que houve ausência de lutas consolidadas pela própria população em busca da conquista de seus direitos, enfim, pela cidadania no que compete a todo o desenvolvimento das suas características reais dentro de um determinado território nacional. Refletindo para além desta questão tocada no que concerne à carência de lutas populares, é possível observar que existe na verdade duras repressões destas lutas na História do Brasil, pois cada vez que existe ameaça de luta popular no território brasileiro, em contrapartida também existe a movimentação do mercado e do Estado para produzir até mesmo genocídio, como por exemplo nas Revoltas Cabanagem, Praieira, Sabinada, bem como com os movimentos de articulação das Ligas Camponesas, MST, as periferias, etc., ainda notando que o outro lado da ausência das lutas é de que, as que existiram, acabaram tendo por consequência suas completas dizimações.

Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em função de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal etc. Os direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania não são universais no sentido de que eles estão fixos a uma específica e determinada ordem jurídico-política. Daí, identificamos cidadãos brasileiros, cidadãos norte-americanos e cidadãos argentinos, e sabemos que variam os direitos e deveres dos cidadãos de um país para outro. (BENEVIDES, 2012, p. 04).

Aqui ainda pode ser feito menção a alguns outros pontos que mostram o percurso histórico-cultural pelo qual passou o Brasil ao longo da instauração da cidadania, de modo a dar razão ao argumento de uma subcidadania naturalizada na população brasileira. Como afirma Cremonese (2007): “Outro aspecto da vida política brasileira que marcou não apenas o período colonial e republicano, mas, de certa forma, nossa história política atual, está ligado aos “males” ou “vícios”, como o patrimonialismo, o coronelismo, o clientelismo, o populismo e o personalismo das nossas instituições e lideranças políticas” (CREMONESE, 2007, p. 72). Entretanto, esta realidade não é apenas do Brasil, mas chegou a assolar também toda a América Latina, especialmente quando se fala do populismo.

Voltando ao caso destes ‘males’ ou ‘vícios’ que têm sido percebidos ao longo da História brasileira do desenvolvimento da cidadania, os mesmos passaram a subsistirem devido a uma concepção popular de que “vive-se ainda esperando que algum ‘herói sagrado’ ou um ‘salvador da pátria’ desça do Olimpo e resolva os problemas da população” (CREMONESE, 2007, p. 72). Isto leva a entender que a população projeta para estas figuras de lideranças políticas até mesmo um sentido para além do que seja do campo terreno, como por exemplo, quase que endeusar tais personalidades dentro de seu contexto de vida. Tais personalidades ganham tamanha projeção na sociedade que acabam sendo vistas como aqueles que poderiam resolver a todos os problemas sociais de modo verticalizado.

Deste modo, a população traria em si desejos de uma personalidade que venha a solucionar as dificuldades de vida pelas quais passam. Como bem afirma Renato Janine, a respeito desta imagem que criam de uma liderança política, as pessoas trariam em si a imagem da chegada de um salvador, ou seja, uma “expectativa messiânica no surgimento de algum pai da pátria”. (RIBEIRO, 2000, p. 66). Este pai da pátria seria aquela figura que tem toda a capacidade efetiva de tirar a população de qualquer tipo de desamparo.

Assim, a população acaba transferindo a um ser externo a ela, mais precisamente a um ser transcendente aquilo que compete a ela mesma enquanto busca por direitos e mesmo a própria luta por este reconhecimento de direitos que lhes são imanentes, assim havendo, na problemática brasileira de esperar por um messias da pátria “a necessidade da laicização” (RIBEIRO, 2000, p. 80), e não mais ficar com uma esperança do tipo messiânica, por “um salvador da pátria” (DAMATTA, 2000, p. 104).

Entretanto, é preciso observar que toda esta visão de subcidadania estabelecida na consciência e vida da população brasileira acabou sendo impregnada devido a questão de sempre haver a dependência de um líder quer estivesse à frente intermediando a todas as situações que a população necessitasse. Como exemplo, dentre outros já citados acima, temos

o Coronelismo, “um sistema político nacional baseado na ‘troca de favores’ entre o governo central e os detentores do poder local. As relações entre o poder local (coronéis) e o governo podem ser descritas como um caminho de duas vias, ou seja, um necessitava do outro para sobreviver” (CREMONESE, 2007, p.77). Pode-se dizer que o sistema de Coronelismo funcionada da seguinte forma, como argumenta Victor Nunes Leal:

O governo estadual garantia, para baixo, o poder do coronel sobre seus dependentes e seus rivais, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professora primária. O coronel hipoteca seu apoio ao governo, sobretudo na forma de votos. Para cima, os governadores dão seu apoio ao presidente da República em troca do reconhecimento deste seu domínio no Estado. O coronelismo é a fase de processo mais longo de relacionamento entre os fazendeiros e o governo (Leal, apud Carvalho, 1997).

É a partir desta perspectiva de uma relação constante de troca de favores entre os líderes políticos no Brasil que a população acaba entrando neste mesmo sistema de maneira que este tipo de prática no seu cotidiano se torna naturalizado, ao ponto de até mesmo iniciar a tratar o Coronel como uma liderança política no contexto histórico-cultural brasileiro. Nas palavras de Leal (1975), este tratamento “começou desde logo a ser dado pelos sertanejos a todo e qualquer chefe político, a todo e qualquer potentado, até hoje recebem popularmente o tratamento de ‘coronéis’ os que têm em mãos o bastão de comando da política edilícia ou os chefes de partidos de maior influência na comuna” (LEAL, 1975, p. 20-21). Neste sentido, se desenvolve uma forma cada vez mais consistente de submissão ao Coronel da grande parte da população que não tinha boas condições financeiras, como por exemplo os trabalhadores rurais, que eram completamente desprovidos de estruturas sociais que lhes possibilitasse mudança de vida, tornando-se completamente dependentes do coronel. Como acrescenta Leal (1975), o trabalhador rural era: “completamente analfabeto, ou quase, sem assistência médica, não lendo jornais, nem revistas, nas quais se limita a ver as figuras, o trabalhador rural, a não ser em casos esporádicos, tem o patrão na conta de benfeitor. E é dele, na verdade, que recebe os únicos favores que sua obscura existência conhece” (LEAL, 1975, p. 25). Para fundamentar melhor esta expressão, afirma Jessé Souza (2018):

A contraprestação dos favores e proteção, mais uma vez, na ausência de um código moral objetivo, explícito e autônomo que estabeleça obrigações de ambas as partes, adquire a forma de sujeição absoluta. A identificação do dependente com os interesses e desejos do senhor vai ao limite do assassinato a mando, à subordinação dos interesses da família e até a perda da própria liberdade para o atendimento das necessidades e dos interesses do patrão protetor [...]. Nesse contexto, a retribuição de favores ao protetor poderoso adquire a realidade de uma restrição honrosa que restabelece, na consciência do dependente, algum sentido de bilateralidade e, por intermédio desta, de alguma forma de autoestima e reconhecimento social. O resultado aparece

como uma aceitação voluntária da autoridade, percebida, nesse nível de consciência, como consensual e desejável. (SOUZA, 2018, p. 184-185).

Desta forma, as pessoas acabaram introjetando em suas mentalidades a constante necessidade de sempre haver um líder que lhes direcionasse em toda e qualquer circunstância, dando a entender que seria como algo natural esta sua submissão aquele determinado tipo de sistema, uma vez que criava-se esta noção de dependência de um líder, de um salvador da pátria, ou mesmo a esperança em um messias salvador que resolvesse a seus problemas sociais. Isto por que, como menciona Carvalho (2000), há esta total dependência de uma liderança política capaz de solucionar nossas dificuldades, “já que somos incapazes de construir nossa grandeza, quem sabe se um novo Dom Sebastião não o pode fazer por nós” (CARVALHO, 2000, p. 24). Consolida-se, assim, a troca de favores como real essência do sistema de compromissos coronelista, que perpassa desde o apoio a candidatos nas eleições oficiais do Estado à federais, e consequentemente arrebanhava seus currais eleitorais como aquele que ainda fazia alguma coisa benéfica a seus dependentes dentro do município.

Portanto, a partir desta análise feita dos aspectos que acarretam uma visão naturalizada a respeito do desenvolvimento da cidadania no Brasil, é possível afirmar que existe, por trás destas estruturas ou sistemas de troca de favores com base em uma dependência da população para com estas lideranças, uma certa ideologia de manutenção da população no patamar de ausência de reais condições de mudança de sua própria realidade social, uma vez que sempre os indivíduos acabariam se sentindo incapacitados para construir sua própria luta por melhoria e efetivação de direitos de cidadania em seu contexto histórico-cultural. Neste caso, mantendo-se na constante dependência de mendicância aos líderes políticos de suas dependências territoriais. As contradições de um sistema capitalista emergiam e o desenvolvimento da cidadania merecem maior atenção em nossa discussão, como veremos em nosso próximo tópico.

2.3 A influência histórica do sistema capitalista na construção da cidadania

Como visto na tópica anterior, existem diversos fatores que estão interligados ao aspecto da construção da cidadania, seja nas sociedades latino-americanas ou mesmo nas sociedades europeias. Neste item, será feita uma abordagem mais especificamente direcionada à influência do sistema capitalista no que tange ao desenvolvimento da cidadania, uma vez que perpassa de modo prático a questões materiais envolvidas neste processo de aquisição dos variados direitos nas sociedades contemporâneas.

Em uma tentativa de se fazer uma ampla discussão sobre as características peculiares do sistema capitalista e sua influência na trajetória das conquistas dos direitos de cidadania é importante destacar que existem fortes razões sociológicas para apontar tal relação. Isto por que há uma certa concomitância entre o próprio caminho percorrido historicamente até o surgimento do Capitalismo e da efetiva luta por direitos dos cidadãos. Aqui podem ser mencionados quatro atributos essenciais que acabaram sendo afetados por este sistema econômico. Isto por que, como afirma Saes (2001):

O desenvolvimento do capitalismo ocasiona a desconcentração de quatro atributos que conferem poder aos grupos sociais: a força, a riqueza, a hegemonia ideológica e o conhecimento técnico e organizacional. Ora, essa desconcentração de recursos, engendrada no longo prazo pelo capitalismo, é o patamar indispensável à instauração efetiva de direitos políticos e à consequente implantação de regimes democráticos (SAES, 2001, p. 386).

Cabe deixar claro que, ao se falar em *poder*, automaticamente se fala em questões ligadas a quem domina e quem é dominado, ou mesmo de quem manda e de quem deve obedecer. Neste sentido é observável que na discussão acima citada acontece uma descentralização das mais variadas esferas de poder que faziam parte das formas de manipulação até então convencionais entre as lideranças políticas em seus devidos territórios. A exemplo, como colocado anteriormente, acontece, com o surgimento do novo sistema econômico, uma ruptura com as costumeiras ações que perduravam por muito tempo com o favorecimento de determinados grupos sociais através das trocas de favores, típicas de sistemas políticos herdados do feudalismo. Consequentemente a esta ruptura de descentralização de poder proporcionado pelo Capitalismo é que se pode apontar significativas mudanças que ocorrem ao longo da história das conquistas de direitos políticos, bem como a mudança para regimes políticos voltados mais precisamente a uma concepção de maior participação popular nas decisões competentes às dimensões políticas, o sistema de governo democrático.

Há, então, uma defasagem quanto a evolução política de países tomados como capitalistas avançados e aqueles que sejam marginalizados, pois é fato que “enquanto os primeiros alcançaram a cidadania política e o regime democrático na primeira metade do século XX, os últimos só chegaram a esse patamar na segunda metade do século XX. E essa defasagem no plano do advento da cidadania política e da democracia parece exprimir o atraso dos países periféricos no plano do desenvolvimento do capitalismo” (SAES, 2001, p. 386 - 387).

Importa ressaltar que Tomas Marshall trata desta questão que envolve a relação entre o desenvolvimento do capitalismo e o aspecto histórico da evolução da cidadania, de modo que, como já notado anteriormente, ele trabalha com os três tipos de direitos de cidadania, a saber, civis, políticos e sociais. Entretanto, para explicitar melhor esta interligação entre capitalismo

e cidadania, o que se destacará aqui está na dimensão dos direitos civis (que têm haver com aspectos ligados à efetivação da liberdade individual, a liberdade de imprensa, opinião e manifestação religiosa, bem como o acesso a propriedade e direito à justiça.). Estes, podem ser tomados como de suma importância para a instauração do sistema capitalista, tendo em vista que sem estes direitos os seres humanos estariam totalmente incapacitados de poderem participar do livre mercado através da venda de força de trabalho ou mesmo como compradores. Como argumenta Jessé Souza (2018):

O processo de aprendizado histórico e social que resultou na institucionalização do mercado competitivo é aquele que pressupõe um acordo entre todos os membros da sociedade, o qual funciona no seguinte sentido: se quisermos ter grande produção de mercadorias e serviços a baixo preço, se quisermos ter “riqueza” material, portanto, a busca do lucro “egoísta” tem que ter, no âmbito do mercado, livre curso. O processo que levou ao Estado de Direito, por sua vez, foi aquele que institucionalizou uma série de direitos e de deveres dos cidadãos, que possuem validade obrigatória em todas as esferas da vida, e que organizam e normatizam a vida em comum segundo critérios de justiça. (SOUZA, 2018, p. 96).

Deste modo, podemos perceber que os direitos civis surtem grande colaboração no que concerne à efetivação do desenvolvimento das características que tem o sistema capitalista. Aqui cabe não deixar de ser mencionado que, acaba ocorrendo uma constante relação entre cidadania e desigualdade de classe, tendo em vista que pelo livre funcionamento do mercado consequentemente apareceria a problemática relacionada à distribuição dos homens em posições vistas como extremas e mesmo, desiguais, pois uns seriam tomados como capitalistas e outros como empregados. Pode ser notado, então, que os demais direitos, políticos e sociais, já teriam sua contribuição no sentido de amenização das mais variadas desigualdades de classe, não significando, necessariamente, que haveria uma oposição entre os primeiros tipos de direitos e os dois seguintes. A explicação marshalliana a respeito da evolução da cidadania tem algumas críticas a serem feitas, dentre elas, pode ser elencada que tenderia a ser excessivamente otimista, “ seja no caso de ser considerada válida para todas as sociedades capitalistas. Ou seja: tal caracterização tenderia, por um lado, a ocultar as dificuldades e tensões inerentes a esse processo evolutivo, e, por outro lado, a apagar os limites impostos à expansão da cidadania pelo modelo capitalista de sociedade (SAES, 2012, p. 6).

Como mencionado acima, é como se Marshall desconsiderasse todo um processo histórico existente na instauração da cidadania na modernidade, pois não se percebe em sua teoria apontamentos a respeito do papel que foi desenvolvido por todo um aparato contextual da Revolução Política Antifeudal – bem como, citando outras, a Revolução Puritana (1964) e a Revolução Gloriosa (1968) – na conquista de liberdade relacionada aos direitos civis.

Assim, fica bastante evidente que para existência real de uma liberdade dos trabalhadores no sentido jurídico-política só poderia ocorrer mesmo a partir de todo este ciclo de revoluções que aconteceram, pois através delas ocorre, consequentemente uma nova moldagem tanto meritocrática quanto anti-estamental no funcionamento do Estado inglês em suas diversas ramificações (militar e Condados). Partindo destes pressupostos, pode-se dizer que haveria uma subestimação, por parte de Marshall, do verdadeiro potencial revolucionário na eliminação do status feudal, levando a uma explicação teórica apenas de consideração do processo de desenvolvimento da cidadania civil como uma evolução institucional, que acabaria se caracterizando simplesmente pela junção de instituições no que tange ao plano geográfico e também através da separação destas instituições em seu aspecto funcional. Neste sentido, para consolidar esta análise, ainda se mostra mais evidente a fragilidade da subestimação das revoluções quando estendemos nosso olhar ao caso da formação da cidadania na França, tendo em vista a tamanha força demonstrada pela Revolução Francesa (1791), quando fez cair de modo contundente os mais diversos privilégios senhoriais. Percebe-se, na teoria de Marshall a respeito do processo de evolução da cidadania, que a sua reflexão tende a desconsiderar toda e qualquer possibilidade de existência de um salto qualitativo, este entendido enquanto uma revolução da cidadania.

Outro ponto que deve ser observado ainda no que compete à contribuição de Marshall para a reflexão da instauração da cidadania está relacionado a defendê-la como um processo de evolução interna, de maneira que poderia ser comparado, enquanto processo, a uma escada, de modo que através da conquista de uma gama de direitos, esta se tornaria base para ampliação dos seguintes direitos. Haveria, então, uma certa dinâmica interna neste processo evolutivo quanto a conquista da cidadania, implicando no processo amplo de criação dos direitos individuais uma distinção entre o que pode ser chamado de maioria social, neste caso as classes trabalhadoras e a minoria social, tomada como as classes dominantes.

Fica claro, nesta abordagem teórica que a maioria social tenha constantemente que se basear especificamente no reconhecimento por parte do Estado do mínimo de sua liberdade enquanto aspecto civil, isto a partir dos direitos que já sejam efetivamente praticáveis para então buscar a conquista de novos direitos. Neste sentido, nas palavras de Saes (2012):

De um modo geral, pode-se dizer que a postura das classes trabalhadoras diante da cidadania, numa sociedade capitalista, tende a ser uma postura *dinâmica e progressiva*. A razão teórica mais geral para a reprodução dessa postura pode ser encontrada na natureza da estrutura econômica capitalista. A produção capitalista tem um caráter infinito, gerando incessantemente novos produtos e novas necessidades. À vista disso, a maioria social, para poder reproduzir sua capacidade de trabalho e se manter destarte inserida no

aparelho econômico, tem de incorporar sucessivamente novos produtos à sua pauta de consumo; o que implica a redefinição constante - *por ampliação* - da configuração dos seus interesses materiais. Assim, independentemente da dimensão simbólica ou ideológica de sua luta (por exemplo: a busca de reconhecimento, respeitabilidade ou dignidade no plano social), as classes trabalhadoras têm de usar a conquista de novos direitos universais como instrumento para a satisfação de interesses materiais em processo de permanente redefinição. (SAES, 2012, p. 8).

Com isto, é possível afirmar que há esta incessante busca por direitos de cidadania por parte da maioria social ao longo da história, de modo que, assim como existe uma dinâmica constante no sistema econômico capitalista, assim também existe esta necessidade de que a classe trabalhadora se mantenha no mesmo patamar, isto é, estar sempre em conquistando novos interesses à sua classe a partir das variadas lutas tendo como pressupostos os novos direitos universais como referenciais. Há então, este processo contínuo de remodelagem de interesses e lutas em prol do desenvolvimento dos mais diferentes direitos de cidadania por parte da maioria social ao longo da História. Neste sentido, ao analisarmos a conquista dos direitos civis, nos quais estão inseridos a liberdade de ir e vir, bem como de efetivar contratos, ficaria bastante claro que a maioria social entrasse em confronto com as vontades políticas do Estado, assim como contra a minoria social, no que concerne à aquisição, através de lutas, pelos direitos de poderem fazer reunião e criarem associações. Isto por que “os trabalhadores entendiam que estas prerrogativas se configuram como os instrumentos sem os quais não poderiam fazer as liberdades civis elementares funcionarem eficazmente a favor dos seus interesses materiais” (SAES, 2012, p. 8).

É partindo destes elementos essenciais, a saber, os direitos relacionados à liberdade civil, que ao longo do século XIX aconteceu intensa luta popular tendo como proposta a conquista de mais direitos, resultando, por exemplo, na aquisição do reconhecimento estatal da legalidade da prática de atividades ligadas a sindicatos e ações partidárias da minoria social. Daí a importância do direito de organização de sindicatos e também de partidos políticos, que seria usado como uma substancial ferramenta nas mais diferentes lutas, tais como a conquista de novos direitos. Para citar alguns exemplos destes avanços relacionados à efetivação da legalidade das representações sindicais e suas primeiras conquistas ao longo da História, menciona Saes (2012):

Assim, na Alemanha, a Lei sobre Serviços (1869) reconheceu o direito de associação para fins sindicais; e já em meados da década de 1870 o Partido Social Democrata Operário Alemão, dotado de amplas bases nos meios sindicais, será integrado ao jogo institucional, logrando acesso ao Parlamento (onde controlará 12 das 397 cadeiras). Na década seguinte, sob a pressão dos sindicatos e do partido (pressão essa que não cessou a despeito da legislação antissocialista de 1878), o governo Bismarck edita uma série de leis de

proteção social: a de proteção aos doentes (1882), a de proteção aos acidentados (1884) e a de proteção aos velhos e inválidos (1889). Na Inglaterra, formou-se em 1906 o primeiro partido da classe trabalhadora inglesa integrado ao jogo institucional: o Labour Party, de bases amplamente sindicais (inclusive porque contemplava a filiação coletiva dos membros das trade-unions, ao invés de sua filiação individual). E, imediatamente após, já sob pressão, o governo inglês tomará importantes medidas sociais, como a proteção à velhice (1908) e o seguro nacional (1911). (SAES, 2012, p. 9).

Diversos são os relatos históricos que acarretam em si exemplos de tamanha significância da legitimação dos direitos relacionados às questões sindicais e partidária, a ponto de ser possível observar acima algumas das grandes conquistas alcançadas através das lutas destas instituições na representação de determinadas classes. Isto fazendo com que fossem pressionados os Estados, com todo seu aparato burocrático, a começarem a reconhecer e ceder a determinados direitos à população através das lutas organizadas. Neste sentido, pode-se dizer que seria impossível a ignorância de todos estes acontecimentos por parte de Marshall, tendo em vista que são fatos que comprovam que existe algum tipo de relação entre a defesa de determinados interesses ligados a questões materiais e a própria luta por direitos tomados como universais por parte da maioria social. Deste modo, as classes de trabalhadores acabam não tendo um espaço melhor delineado na trajetória teórica da evolução de cidadania proposta por Marshall, cabendo deduzir que este, de certa maneira,

[...] não formula com clareza o papel específico das classes trabalhadoras no processo de formação e evolução da cidadania. E essa deficiência decorre, em parte, do fato de que esse autor, em compensação, superestima em termos práticos a iniciativa das classes dominantes e da burocracia estatal nesse processo. Os críticos de Marshall têm, portanto, razão em proclamar, quando pensam na avaliação marshalliana da posição das classes dominantes e da burocracia estatal no processo geral de criação de direitos individuais, que a visão desse autor é “idílica” e excessivamente otimista. Na verdade, se a postura das classes trabalhadoras diante da cidadania tende, de um modo geral, a ser dinâmica e progressiva, a postura das classes dominantes tende no mínimo a ser *estagnacionista*, podendo no máximo ser *regressiva*. (SAES, 2012, p.9)

Aqui já temos a possibilidade de relacionar estas diferentes posturas com relação ao tratamento entre as duas classes na sociedade. Isto em meio ao contexto do surgimento do sistema econômico capitalista, onde é observado que desde o início do processo de instauração de cidadania a minoria social apontava a existência de um iminente perigo no que tange a uma dinâmica de contínua elaboração e efetivação de direitos que seriam usados em favor dos mais diversos interesses das classes trabalhadoras. Sendo assim, estes direitos efetivados em favor da maioria social acarretariam uma determinada perda de status, senão até mesmo perdas financeiras aos que detêm o patamar de dominantes. Consequentemente, à medida em que os

direitos são legitimados através das lutas frente aos aparatos do Estado, os dominantes se vêm ameaçados em suas estruturas sociais, uma vez que estes direitos cedidos às classes trabalhadoras se tornam verdadeiro perigo da cidadania, chegando a repercutir e serem transmitidos aos mais diversos segmentos burocráticos como as autoridades que detinham maior poderio. Como afirma Saes (2012):

As classes dominantes e a burocracia estatal da Europa em transição para o capitalismo, ao invés de encararem a instauração dos direitos de reunião e de associação como um corolário natural da instauração da liberdade civil, procuraram encarniçadamente barrar esse desenvolvimento. Em países como a França e a Inglaterra, tais segmentos sociais se opuseram, desde a Lei Le Chapelier (1791) e os Combination Acts (1799 e 1800) até o último quartel do século XIX, à organização das classes trabalhadoras com vistas à ação reivindicatória ou política. (SAES, 2012, p. 09)

Fica claro, assim, que ao longo do processo histórico da construção da cidadania em paralelo à influência do Capitalismo, acontecem constantes conflitos ideológicos entre as classes dominantes e as classes trabalhadoras. Assim, à medida em que, por um lado, se instauram direitos relacionados à legitimidade de sindicatos e associações organizadas para reivindicação de conquistas ideológicas da maioria social, por outro, as classes dominantes e a burocracia estatal da Europa tenta bloquear estas ações. Do mesmo modo, para mencionar outro exemplo destas problemáticas ligadas ao conflito de ideias entre estas duas classes, como argumenta Saes (2012):

Logo após as revoluções burguesas que reorganizaram os aparelhos de Estado europeus em função do princípio da igualdade jurídica, as classes dominantes desses países já começaram a se opor à instauração da igualdade política; isto é, à adoção do sufrágio universal e à constituição, em consequência, de uma democracia plena. Justificando a sua oposição a qualquer “salto qualitativo” na igualdade, tais classes argumentavam que instituições políticas democráticas acabariam por se voltar contra as próprias liberdades civis, sufocando-as. Por isso, defenderam enfaticamente a imposição de restrições de ordem censitária ou capacitária ao exercício do direito de voto. Esse apoio explica que esses dispositivos antidemocráticos tenham se conservado ao longo de todo o século XIX; e que só se tenham desagregado em pleno século XX, especialmente no contexto político da Primeira Guerra Mundial. (SAES, 2012, p. 10)

Neste sentido ao mesmo tempo em que as classes trabalhadoras lutam para conquistar os mais diversos direitos competentes às suas necessidades, por outro lado as classes dominantes buscam com todos os seus recursos proporcionar a eliminação destes direitos adquiridos com lutas pela maioria social. Daí observar que os direitos de cidadania relacionados aos aspectos civis são tomados como requisitos para a etapa tomada como cidadania política, pois, nas palavras de Saes (2012)

Sem a atribuição da liberdade civil a todos os homens e sem o reconhecimento, por parte do Estado, da igualdade entre todos os homens nesse plano específico, não é possível atribuir-lhes direitos políticos. Aquele a quem se nega a capacidade de se movimentar livremente e de celebrar livremente atos de vontade (como os contratos) não pode ver reconhecida a sua liberdade política; isto é, a sua capacidade de eleger os governantes e de se fazer eleger como governante. É de resto o que nos ensina a História: categorias sociais privadas de liberdade civil, como os escravos da Antigüidade greco-romana, os servos da gleba do feudalismo ou os servos do Estado do despotismo asiático jamais tiveram acesso a direitos políticos. (SAES, 2012, p.10-11)

Há, então esta constante relação entre os direitos civis e os direitos políticos, de modo que se possa observar uma noção alternativa no que tange a uma dinâmica social a respeito da criação de direitos. Valendo recordar, que dentro da perspectiva sociológica de criação destes direitos em uma sociedade capitalista, a maioria social recebe as características de dinâmica e progressista, enquanto a minoria social é caracterizada por ser estagnacionista e regressiva. Isto leva a compreender que existe entre as duas classes um processo norteado por conflitos, mas não necessariamente contraditório, no concernente à criação de direitos.

Importa destacar que as lutas populares, a partir de certas dissensões da minoria social nas suas diversas esferas (nacional e internacional) podem ser vistas como fator eficaz de um processo histórico que determina a criação de direitos no contexto da sociedade capitalista. Este processo histórico, que na verdade não é linear, como os projetos liberais relacionados à individualização, racionalização e mesmo crescimento.

Como aponta Göran Therborn (2007), o processo histórico relacionado à questão inerente à modernidade e a presença do capitalismo é concebido como “ “uma perspectiva dialética de emancipação – afirmando explicitamente que o capitalismo e o colonialismo, bem como o progresso, formam tipos de exploração” (THERBORN, 2007, p. 123). Muito embora, caiba aqui uma ressalva à palavra progresso usada por Therborn dentro de um contexto entendido como exploratório das classes trabalhadoras. Cabe aqui fazer menção à transição da ordem escravocrata para a nova ordem, no caso a competitiva, que pode ser tomada como capitalista, na qual o negro e o mulato são os dois grupos que tiveram uma pior desenvoltura na tentativa de sobrevivência, uma vez que, nas palavras de Souza (2018):

Os antigos senhores, na sua imensa maioria, o Estado, a Igreja, ou qualquer outra instituição, jamais se interessaram pelo destino do liberto. Este, imediatamente depois da abolição, se viu, agora, responsável por si e por seus familiares, sem que dispusesse dos meios materiais ou morais para sobreviver numa nascente economia competitiva de tipo capitalista e burguês” (SOUZA, 2018, p. 223)

Partindo de uma análise de Carvalho (2019), exemplificando o caso da ausência de reconhecimento mínimo da dignidade das pessoas que eram meramente exploradas pelo sistema no período colonial, afirma:

Durante o período da República, no advento da reforma da vacina, muitos não viam entre os rebeldes o que consideravam povo, ou definiam o povo envolvido como ignorantes ou manipulados. Essa perspectiva trai a incapacidade de representantes do Governo e representantes da elite educada em ver legitimidade de poder de discernimento no comportamento político da massa. Então, seria necessário deslegitimar a ação rebelde pela desclassificação social e política de seus promotores. (CARVALHO, 2019, p.10).

Deste modo, mesmo considerando esta constante busca de aquisições de direitos através das lutas populares ao longo deste processo de instauração da cidadania é possível observar as diferentes etapas percorridas em cada contexto histórico-cultural, como por exemplo no Brasil, onde a sequência de aquisição de direitos de cidadania se deu até de modo inverso a países da Europa, assim como ao da Inglaterra. Assim, existem estas diferenças quanto a não haver uma ordem cronológica fixa de como são estabelecidos os direitos de cidadania nas sociedades, mas depende muito do próprio Estado e seus regimes políticos vigentes. Como afirma Saes (2012),

[...] é possível que a instauração de um elenco importante de direitos sociais seja, não a consequência natural da implantação de um regime democrático; e sim, um ingrediente importante da estratégia compensatória de um regime ditatorial em busca de legitimidade e de uma base social de apoio. Foi o que ocorreu no Brasil pós-trinta: a efetiva passagem a uma política estatal de proteção social foi uma obra da ditadura varguista, nos seus dois subperíodos (1931 - 1934 e 1937-1945). Convém também recordar, a esse respeito, que, desde o início da transição das sociedades latino-americanas para o capitalismo, a vigência de direitos políticos tem sido aí intermitente, configurando-se nesses casos um processo onde se sucedem avanços e recuos políticos, ao invés de uma linha evolutiva contínua e ascensional. (SAES, 2012, p. 12)

Podemos ainda ressaltar que com base no que foi mencionado acima, o fato de certos direitos terem sido implantados para determinados grupos ou classes, não significa necessariamente que haverá um caráter irrevogável quanto aos mesmos. Nas sociedades capitalistas existem constantemente verdadeiras pretensões de eliminação dos direitos sociais, pois estes, em sua maioria acabam não beneficiando às classes dominantes e as classes trabalhadoras se mostram pouco resistentes a tais ataques. Com relação a uma busca desenfreada por eliminação dos direitos de cidadania por parte das classes dominantes, afirma Benevides (2012):

O tema dos DH, hoje, permanece prejudicado pela manipulação da opinião pública, no sentido de associar direitos humanos com a bandidagem, com a criminalidade. É uma deturpação. Portanto, é voluntária, ou seja, há interesses poderosos por trás dessa associação deturpada. Somos uma sociedade

profundamente marcada pelas desigualdades sociais de toda sorte, e além disso, somos a sociedade que tem a maior distância entre os extremos, a base e o topo da pirâmide sócio-econômica. Nosso país é campeão na desigualdade e distribuição de renda. As classes populares são geralmente vistas como ‘classes perigosas’. São ameaçadoras pela feiúra da miséria, são ameaçadoras pelo grande número, pelo medo atávico das “massas”. Assim, de certa maneira, parece necessário às classes dominantes criminalizar as classes populares associando-as ao banditismo, à violência e à criminalidade (BENEVIDES, 2012, p. 03).

O exemplo acima citado pode ser mencionado para bem ilustrar a questão da existência de uma visão deturpadora, por parte de quem está na elite do poder, a respeito dos diferentes tipos de direitos conquistados ao longo de todo um processo histórico. Isto se faz precisamente para cada vez mais tornar os direitos de cidadania mais flexíveis ou mesmo eliminá-los quanto ao rigor de suas efetivações por parte do Estado.

2.4. Breve histórico sobre a constituição de cidadania nas perspectivas da tradição política e sociológica no Brasil

Na obra *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*, de Wanderley Guilherme, é possível notar quão significativa contribuição se tem sobre os estudos relacionados às políticas públicas no Brasil, bem como seu desenvolvimento histórico. Como ele bem afirma: “Em realidade, a análise de políticas públicas não consiste em nada mais do que um rótulo novo para o vetusto exercício da investigação e formulação de teorias sociais. Melhor dizendo, a análise contemporânea de políticas públicas trata, precisamente, da temática clássica das teorias sociais – a distribuição do poder, o papel do conflito, os processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais por exemplo, somente com a diferença de atentar, com maior cuidado, para a necessidade de demonstrar, ao contrário de apenas presumir ou imputar, a plausibilidade de suas hipóteses” (SANTOS, 1979, p. 13-14).

Cabe ressaltar que na pesquisa a respeito da história brasileira de uma constituição de condições sociais de efetivação de cidadania são encontradas muitas dificuldades em diagnosticar o estado social de um país e de avaliar as medidas cujo alvo era a maximização da justiça social, tais como “ausência de informações pertinentes, precisas e confiáveis, inexistência de instrumental de análise capaz de decidir questões importantes” (SANTOS, 1979, p. 49), de maneira a poder melhor conceituar o que poderia ser tomado como justiça social e um melhor sistema classificatório a ser utilizado. Partindo destas problemáticas, Santos desenvolve sua teoria especificamente tentando delimitar explicações concernentes a dois

aspectos, a saber: quando e porque se modifica a política pública com relação à política social, centrando sua análise nos parâmetros da acumulação e da equidade.

Para responder as questões que envolvem os parâmetros acima, se torna necessário enveredar pela teoria das elites, uma vez que, neste sentido, as tomadas de decisões estão relacionadas com a circulação das elites. Como afirma Santos:

[...] são as organizações e instituições de poder que convertem seus ocupantes em uma elite destacando-os da base social ou do público a que teoricamente deveriam obediência, e não o inverso. As instituições de poder se transformam em instituições de elite não por que vêm a ser ocupadas por seres particularmente distinguidos, mas por que os distinguem... É pela imposição de seus planos à coletividade, sancionados pela legitimidade das instituições que controlam, e frequentemente, também justificados por critérios que elas próprias formulam que as elites se convertem em variável estratégica na determinação das políticas públicas (SANTOS, 1979, p. 59-60).

Além do que foi mencionado acima, pode ser destacado também a questão de que existe uma outra variável pertinente à discussão, que é a estrutura da *escassez*, tendo em vista que esta ganha corpo na análise de políticas públicas sobre a forma de constrangimentos que acabam limitando os graus de liberdade para as devidas decisões. Isto por que, segundo Santos (1979):

À medida em que a estrutura da *escassez* se modifica, o mundo aparece diferentemente para os tomadores de decisão, especialmente em relação ao tipo e quantidade dos recursos disponíveis, permitindo-lhes, assim, mudanças de orientação em políticas específicas, que não são necessariamente acompanhadas por mudanças na composição das elites (SANTOS, 1979, p. 63).

Aqui é possível enfatizar que, existe um outro enfoque pelo qual a estrutura da *escassez* pode muito bem ocasionar a promoção de uma diferenciação social à medida em que induza a “emergência de organizações que têm por objetivo alterar a posição na estratificação social dos grupos que representam, pois a multiplicação de organizações gera demandas constituindo-se em nova fonte de pressão para mudança na percepção e no comportamento das elites decisórias”. (KERBAUY, 1980, p. 166). Neste sentido, é notório que as mudanças no que tange à estrutura desta *escassez* e sua complexificação social podem se tornar fatores desencadeadores de decisões políticas prévias. Isto por que, como afirma Santos, “simultaneamente, contudo, enorme quantidade de decisões está sendo tomada por pessoas que não estão imediatamente interessadas nas consequências públicas do que fazem (SANTOS, 1979, P. 65), a ponto de haver variações nos processos naturais, dentre outros, de maior relevância estão o crescimento populacional, os processos de urbanismo e a divisão social do trabalho. Estes três principais

processos não controláveis têm a capacidade de gerar variações principalmente na estrutura da escassez, bem como na complexificação social.

Com base no que foi citado acima é possível traçar uma análise discursiva sobre a tradição política brasileira, bem como as propostas de modelo constitutivo da cidadania no país. Os marcos histórico-referenciais de maior importância nas pesquisas históricas e sociológicas para esta discussão são os períodos de 1930 a 1943 e 1966 a 1971. No primeiro período, que coincidindo com a tão conhecida Era Vargas, se dá início a regulação social, ocorrendo mudanças principalmente quanto a medidas adotadas nos setores socioeconômicos e políticos em seu Governo. Aqui cabe elencar os mais diversos conflitos entre comunistas e integralistas, ocasionando, em 1935 a Intentona Comunista, havendo a contensão do movimento com incontáveis prisões e severa repressão aos que lutavam por melhorias de condições de vida social. No segundo período há um destaque específico à criação do Instituto Nacional de Previdência Social –INPS.

Em linhas gerais, é possível observar que o período da República Velha é caracterizado como repressivo, dando lugar, a partir dos anos 30 a uma *cidadania regulada*, que se estende por longa data na história republicana brasileira. Esta cidadania regulada encontra-se, como enfatiza Santos (1979):

[...] em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido em norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em leis. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, em primeiro lugar, e mediante ampliação do escopo dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei. (SANTOS, 1979, p. 75).

Como afirmado acima, neste período os direitos dos cidadãos eram precisamente valorados em decorrência dos direitos das profissões, e estas só poderiam existir através de regulamentação em nível de Estado. Assim, a carteira profissional era o único instrumental pelo qual havia comprovação de um contrato entre Estado e a cidadania regulada, de maneira que poderíamos afirmar que a carteira de trabalho seria tomada não meramente como uma comprovação de trabalho, mas como uma certidão de nascimento cívico.

A partir dos anos 1945, são notadas significativas mudanças na estrutura ocupacional, na estrutura da escassez, bem como no processo de urbanização. Também cabe ressaltar uma tentativa governamental de modernização capitalista da sociedade brasileira, assim como, em

contrapartida, há por parte do governo características peculiares, como a perseguição dos movimentos trabalhistas, contenção repressiva dos sindicatos. Denota-se, então, que enquanto se tinha a criação do Ministério do Trabalho e garantia mínima dos direitos do trabalhador, por parte do Estado também havia todo um controle das ações sindicais para estabelecer melhores mecanismos de expandir a exploração capitalista dos trabalhadores. A intolerância política e falta de respostas institucionais aos conflitos sociais, associadas “à capacidade cadente do Estado de produzir e de alocar terminaram por produzir o contexto de paralisia governamental e administrativa de fins de 1963 e princípios de 1964, que em parte, ajudam a explicar o movimento militar de 1964”. (SANTOS, 1979, p. 82).

Por consequência das circunstâncias acima, os aspectos ligados ao avanço das conquistas da dimensão política da cidadania no Brasil tiveram recesso, uma vez que estava estabelecida a violação da ordem democrática em 1964. Partindo da argumentação da nova elite governamental, o movimento de 1964 visava precisamente a criação de melhores condições para que se pudesse alcançar um desenvolvimento que tivesse como características ser mais balanceado e justo no setor da economia de mercado. Com isto, os sucessivos governos revolucionários era preciso criar uma nova forma de desenvolver o país, tendo como sequência, primeiro “fazer o bolo crescer (acumular) para depois pensar em dividi-lo (reduzir desequilíbrios), ou seja, acumular estoques de bens disponíveis, para só depois de certo nível de acumulação tornar-se legítimo discutir a participação em seu usufruto”. (KERBAUY, 1980, p. 167).

Neste sentido, uma característica do período pré-1964 foi a da cidadania regulada, tendo sempre presente as questões relacionadas à acumulação e da equidade, de modo que são destacadas dinâmicas de conflitos, por um lado, e por outro as necessidades de garantir a reprodução ampliada da riqueza social. Isto, por consequência, acaba induzindo os governos “a exercitar permanentemente o que se poderia chamar de ‘cálculo dissenso’, isto é, a taxa de injustiça, em favor da acumulação que será socialmente tolerada ou, a magnitude dos recursos que se podem subtrair à acumulação, em favor da equidade, sem prejuízo catastrófico para o processo de reprodução”. (SANTOS, 1979, p. 125).

Aqui cabe enfatizarmos, com a tese de Fernando Perlatto, que o período de 1965 a 1988, marcando por grandes mudanças a partir do regime militar imposto em 1964, acabou proporcionando maior conformação da institucionalidade do campo sociológico bem como sua agenda intelectual no Brasil. Isto por que, paradoxalmente envolta de graves adversidades do próprio momento histórico. Como afirma Perlatto, a respeito desta paradoxal conjuntura:

[...] por um lado, da repressão do governo militar, e por outro da notável expansão do sistema de ensino e pesquisa da sociologia no país, os sociólogos realizaram um enorme esforço intelectual para compreender e interpretar as contradições de um regime que promovia o crescimento da economia, sob a retórica do ‘milagre econômico’, e ampliava o leque constitucional de bens politicamente regulados, como fundos de pensão, além de universalizar territorialmente a aplicação das normas constitucionais, ao mesmo tempo em que era responsável pelo aumento brutal da desigualdade social e pela regressão dos direitos civis e políticos, mediante a censura e repressão. (PERLATTO, 2016, p. 70-71).

Mesmo com todas estas controvérsias acima mencionadas é possível visualizar profundas transformações na vida intelectual brasileira entre as décadas de 1960 a 1980, que muito auxiliou na consolidação e ampliação dos estudos sociológicos no país, ocorrendo, no campo cultural, significativa expansão com a indústria cultural, assim como o mercado de bens simbólicos, principalmente representados pelos meios de comunicação de massa e pela publicidade. Com isto, nas palavras de Perlatto:

Ao mesmo tempo em que reprimia diversas manifestações artísticas, o Estado brasileiro incentivava a dinamização do setor cultural, mediante a criação de instituições como a Embratel (1965), o Conselho Federal de Cultura (1966), o Instituto Nacional de Cinema (1966), o Ministério das Comunicações (1967), a Embrafilme (1969), a Funarte (1975), a Concine (1976) e Fundação Pró-Memória (1979). De forma semelhante, houve uma considerável expansão dos campos educacional e científico entre essas décadas. Não obstante a repressão – que se consubstanciou em iniciativas como a perseguição de professores e estudantes –, o regime militar promoveu uma massificação do ensino público do primeiro e segundo grau, incentivou a expansão do ensino privado e realizou uma ampla reforma do sistema universitário brasileiro em 1968, além de ter criado um sistema nacional de apoio à pós-graduação e à pesquisa das universidades. (PERLATTO, 2016, p. 71).

A partir desta abertura e promoção de variadas instituições culturais, bem como incentivo a pesquisas e à pós-graduação no Brasil a Sociologia se beneficiou bastante, consolidando-se como área científica, necessitando, para maior ampliação da mesma, esforços no sentido de produção de obras que pudessem ser tomadas como manuais de introdução às mais diversas temáticas abordadas pela área, a saber: sobre os aspectos centrais das obras dos clássicos, debates voltados à agenda política da época, discussões sobre teorias e métodos do processo de pesquisas sociológicas, bem como as diversas ênfases e críticas a renomados pensadores e análise sobre o campo sociológico no Brasil. Neste sentido, “uma busca pela institucionalização do campo científico se traduziu no empenho realizado para a criação e o fortalecimento de associações e pesquisadores da área, como a Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais – ANPOCS”. (PERLATTO, 2016, p. 73). Esta, vinculada principalmente à preocupação de garantir formas de discussões relacionadas às questões de ensino e pesquisa na pós-graduação na área de Ciências Sociais, “com o esforço de criar, pela primeira vez, um espaço de debate, aproximando cientistas sociais de diferentes regiões do

país” (LOPES, 1993, p. 160). Nota-se uma referência à obra de Bourdieu, *A miséria do Mundo*, no posfácio do texto de Perlatto (2016), que enfatiza que “caberia à Sociologia revelar os processos por meio dos quais a vida social se apresenta como injusta, distribuindo desigualmente oportunidades de acesso a uma vida digna”. Esta descoberta dos processos serviria, apenas como uma etapa anterior à guerra contra a miséria humana. Restaria, então, que estas descobertas “viessem a se encontrar com aqueles que padecem dos seus efeitos a fim de que se tornem conscientes de que sua situação, longe de ser natural, tem precisas causas sociais”, necessitando que a Sociologia se torne uma aliada científica para contrapor, numa linguagem pública que rebate ao naturalismo das desigualdades sociais expondo à crítica dos que sofrem, para assim superarem as injustiças. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que não teria como apartar a Sociologia da política.

Em uma reflexão para além das transformações institucionais que ocorreram entre 1965 e 1988, é possível afirmar que o campo sociológico brasileiro passou por diversas mudanças a partir do campo político deste período, especialmente quanto aos aspectos metodológicos e teóricos com sua significativa relevância a partir da expansão da pós-graduação em Ciências Sociais. Neste sentido, não pode ser deixado de lado a importância da experiência internacional de diversos sociólogos brasileiros – exilados por perseguições de governos militares – que contribuíram para que ocorresse a ampliação dos processos de novas teorias e metodologias que deram seus impactos na produção de conhecimento sociológico comparativo com outros contextos adversos ao do Brasil. Como afirma Perlatto, a partir das

[...]transformações ocorridas entre 1965 e 1988, seja na conjuntura política internacional e nacional, seja nos campos cultural, educacional, científico e sociológico ... a imagem sociológica brasileira dialogou com diversas transformações que se processaram no país nas décadas de 1960, 1970 e 1980, ... a saber: (I) relação entre Estado e movimento operário; (II) contradições do desenvolvimento e característica das revolução burguesa brasileira; (III) consolidação da indústria cultural e (IV) a redemocratização e a ascensão dos movimentos sociais – sobre o quais se debruçou a imaginação sociológica brasileira entre 1965 e 1988. (PERLATTO, 2016, p. 74).

Neste sentido, podemos afirmar que fica evidente nesta reflexão sobre a evolução da política social brasileira que os momentos históricos em que acontecem efetivos progressos na legislação social coincidem precisamente com os períodos em que no país havia governos autoritários em conflitos com os movimentos de luta por garantia de direitos de cidadania. Deste modo, podemos afirmar que a cidadania é uma constante entre esses dois movimentos. O Estado não consegue produzir modernização e nem o cidadão consegue participar a contento destas conquistas almejadas.

Pode-se afirmar, então, que o contexto histórico do processo de aquisição de direitos de cidadania perpassa os mais diferentes aspectos relacionados à implantação do sistema econômico capitalista, de maneira que por mais distintos que sejam os caminhos de lutas populares por aquisição de direitos, sejam sociais, políticos ou mesmo civis, há neste percurso dificuldades que demonstram uma verdadeira luta entre classes trabalhadores e as classes dominantes, num conflito, não necessariamente contraditório em busca de direitos individuais, cada uma à sua respectiva classe.

Com isto, notamos que ao longo deste contexto histórico em que temos o processo de construção e desenvolvimento da cidadania no Brasil, existem certas contradições em seus modelos hegemônicos.

Neste sentido, a partir destas discussões é possível pensar e problematizar o objeto principal desta pesquisa, a saber, como o Sociologia, em um ambiente escolar possibilita o debate sobre cidadania e consequentemente venha a produzir graus de reflexão na sociedade que fomente e dê fundamento a critérios que proporcionem ao alunado uma melhor desenvoltura prática da efetivação do reconhecimento de direitos de cidadania em sua vida social. Assim, cabe apontar que a teoria do reconhecimento de Honneth é portadora de elementos que podem contribuir para um desvelamento daquilo que está oculto na vida cotidiana no que tange à busca de reconhecimento de seus direitos bem como a uma construção de horizontes transformadores da realidade social e efetiva concretude dos direitos cidadania, como poderemos melhor aprofundar nos passos seguintes deste estudo.

CAPÍTULO III

A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DO RECONHECIMENTO PARA A COMPREENSÃO DE DIREITOS A PARTIR DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

3.1. Educação numa perspectiva do reconhecimento

Segundo Honneth é de fundamental importância reanimar “a compreensão da educação pública como órgão central da autorreprodução das democracias” (HONNETH, 2013, p. 558). Conforme Honneth, o indivíduo ainda na infância deve passar por um processo de educação direcionado para a concepção de liberdade, para assim, tornar-se participante de uma comunidade, de um estado que administra a si mesmo. E que possibilita aos cidadãos e cidadãs autonomia para legitimar uma escola pública que proporcione aos seus filhos um acesso à maioria política. Nessa lógica, uma boa educação aliada a uma ordem estatal republicana fornece, por via de uma educação formal e acessível a todos, as capacitações culturais e morais que proporcionem o fortalecimento das democracias, bem como a autonomia política das camadas mais desfavorecidas garantindo assim a prática cidadã.

O desenvolvimento de uma visão autoconsciente a que os indivíduos estão sujeitos na contemporaneidade depende de um entendimento da constante eventualidade social e do poder de transformação histórico. As convicções antes inabaláveis passam a ser concebidas como fruto de consciências herméticas. Uma porta para o novo torna-se possível, e o potencial para o estranhamento e a desnaturalização volta a existir. Buscando uma visão de mundo diferenciada e vivenciam uma transavaliação de valores. Mills explica que esse processo torna-se necessário em decorrência de comportamentos como:

Quando as pessoas estimam certos valores e não sentem que sobre elas pesa qualquer ameaça, experimentam o bem estar. Quando os estimam mas sentem que estão ameaçados, experimentam uma crise – seja como problema social ou como questão pública. E se todos os seus valores estiverem em jogo, sentem a ameaça total do pânico. Mas suponhamos que as pessoas não tenham consciência de valores aceitos nem de qualquer ameaça. Experimentam a indiferença, que se envolvê-los a todos se transforma na apatia (MILLS, 1969, p. 17).

Uma enraizada descrença na história da humanidade como transformadora da realidade social, desenvolveu nos indivíduos segundo Martins “uma renúncia à ideia de que o homem é o senhor de sua história, que pode produzir seu próprio destino” (MARTINS, 2015, p. 51). Essa tomada de consciência de valores socialmente aceitos é favorecida a partir do modelo de

educação oferecido para a constituição de uma prática democrática. Honneth entende que na perspectiva contemporânea das funções que a escola deve exercer, de qualificar profissionalmente, de equiparação da precária formação familiar ou do ambiente social, e da preparação de modo geral para o exercício da cidadania, esta última é fundamental. Isto tendo em vista que “a aquisição de conhecimentos profissionalizantes e tudo que deve ser oferecido como educação compensatória é entendido como fim último da comunidade escolar” (HONNETH, 2013, p. 555).

O modelo de educação, as metodologias e conteúdos podem proporcionar um caminho eficaz na estabilidade de uma democracia, de modo a favorecer a habilidade e a prática da cooperação e a dignidade individual. Com isto, seria possível haver uma ampliação das perspectivas do indivíduo em sua participação social. Assim como também pode colaborar, de forma negativa, para o enfraquecimento de suas bases e fundamentos quando sujeita a um poder arbitrário e a uma apatia moral. Na perspectiva de fomentador de condutas e competências das gerações futuras, o ensino gerenciado pelo domínio público vem colaborando de forma significativa na atuação dos indivíduos como cidadãos ou cidadãs.

Os critérios e métodos oferecidos pela pedagogia criam condições de instruções apropriadas às futuras gerações. A pedagogia e a democracia eram compreendidas como complementares pois poderiam proporcionar às crianças e jovens as orientações fundamentais de como provocá-los a capacidade em si mesmos de participação e disposição moral no contexto social em que estão inseridos. Um crescente desligamento das teorias pode ser percebido segundo Honneth (2013), em virtude da descrença quanto a capacidade que a coletividade tem de transformar a efetiva prática democrática. E que somente as comunidades tradicionais seriam capazes de produzir as virtudes morais que são essenciais para a existência de democracias, com o pretexto de garantir ao ensino público uma educação que atenda ao interesse das classes dominantes e famílias tradicionais. Criou-se assim, uma falsa ideia de neutralidade do Estado de que não se deveria “sobrecarregar a educação escolar com valores políticos estranhos a ela, e que a transmissão de funções promotoras da carreira profissional poderia ficar prejudicado” (HONNETH, 2013, p. 551). Sua defesa está no discurso de que haja uma reaproximação entre a teoria da educação e teoria democrática para um enfrentamento do atual programa de educação democrática.

Para que o cidadão possa participar da autolegislação republicana em pé de igualdade com seus parceiros de interação eles devem, inicialmente, dispor de um sentimento de auto respeito, que é proporcionado pelas relações bem sucedidas de reconhecimento (como já apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa). Desse modo, habilidades profissionais,

sabedoria para lidar com questões da sociedade e princípios morais são na visão honnethiana “meios de reconhecimento social universalizados pela sociedade, e através de sua apropriação, mediado pelo jovem, devem chegar paulatinamente à consciência de ter um valor aos olhos das demais pessoas” (HONNETH, 2013, p. 554). As práticas de ensino devem proporcionar aos jovens as ferramentas que lhes permitam alcançar uma tomada de consciência de seus valores e condições sociais, para então perceberem-se como membros plenos da sociedade. Não somente compreender essas ferramentas como uma forma de garantir ganhos a longo prazo.

Dalbosco (2011) tece algumas críticas quanto ao primado do reconhecimento sobre o conhecimento proposto por Honneth (2017), quando ele “para provar o primado do reconhecimento impede a postura cognitiva (de conhecimento) de também ser portadora de uma participação efetiva” (DALBOSCO, 2011, p. 47). Entretanto, afirma que pensar com ele é conceber a relevância das relações sociais baseadas nas correspondências de reconhecimento. Principalmente no que tange às ações que constituem as relações pedagógico-educativas entre os indivíduos. Notadamente no domínio da educação formal, na relação professor e aluno. O confronto ao primado epistemológico proposto por Honneth, segundo Dalbosco é uma crítica pertinente à insistente tentativa de transformar a educação em um processo pedagógico pautado em padrões metodológicos desapaixonados, ou seja, que forcem os participantes a adotarem uma conduta de observador distante, indiferente às particularidades individuais “mas muito adaptado para buscar uma posição bem sucedida no mundo marcado por uma luta de concorrência devoradora” (DALBOSCO, 2011, p. 47). Pensando uma educação como um retorno permanente ao desenvolvimento do especificamente humano no processo pedagógico. Na perspectiva honnethiana

Quanto menos o aluno ou a aluna for visto, no ensino, como um sujeito isolado, produtor de desempenho, portanto quanto mais fortemente ele ou ela for tratado como membro de uma comunidade de aprendizado cooperativo, tanto mais provavelmente devem se estabelecer entre eles formas de comunicação em que diferenças culturais podem ser não apenas aceita ludicamente, mas compreendidas como oportunidades de enriquecimento mútuo. (HONNETH, 2013, p. 560)

Pensar as relações sociais, e mais especificamente, as relações pedagógicas norteadose pelo conceito de reconhecimento não implica desconsiderar o possível comportamento desumano e ardiloso que caracteriza os indivíduos na sua condição humana, e nem a acentuada ideia de consumo e ambição econômica no qual está exposto na sociedade. Mas organizar nossas ações com base principal nas relações cooperativas de forma mais tolerante, sensível às diferenças que nos aproxima e que pode nos tornar humanos.

3.2. Ensino de sociologia para o despertar do reconhecimento

Colocar em prática o diálogo entre as diversas formas de pensar e existir em sociedade consiste no que define o sentido do ensino de sociologia nas escolas. Um conhecimento que não pode superar o senso comum, mas pode tornar-se familiar, se compartilhado entre os alunos e alunas, reunindo as premissas sociológicas com as demais práticas de conhecimento que compõem a rotina escolar e social dos alunos.

Florestan Fernandes em sua comunicação no 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, em São Paulo em 1954 intitulada *O ensino da sociologia na escola secundária brasileira* (1955), inferia sobre a importância da sociologia no ensino secundário (hoje ensino médio) como a forma mais eficaz de transmitir os conhecimentos sociológicos, em um espaço oportuno e propício como a escola, para o alcance da aplicabilidade que a ciência deve promover na educação de jovens na modernidade. Neste sentido, nas palavras do próprio Fernandes:

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficácia e a harmonia de atitudes baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social. (FERNANDES, 1955, p. 90)

O aspecto formativo do ensino secundário deve contribuir com a formação do espírito dos que o recebem. A forma de transmissão dos conhecimentos deve ser concebida como mais importante que em relação aos conteúdos. Compreendendo o ensino da sociologia no ensino médio como uma possibilidade de criar nos indivíduos, personalidades mais propícias à atuação nas atividades políticas, como entender como estas se processam na contemporaneidade. Com o propósito de munir os educandos com instrumentos de avaliação crítica da realidade social, bem como inspirar-lhes percepções de mundo que lhes permitam construir a sua atividade na vida social.

A presença da sociologia como componente curricular do ensino médio é marcada por intermitências que vão desde a obrigatoriedade, facultatividade e total ausência. Atualmente, a produção acadêmica sobre a história da sociologia brasileira tem afirmado que seu estabelecimento esteve vinculado, segundo Caniel & Bueno:

a atuação de seus representantes na vida pública e na participação em movimentos sociais, quadros da burocracia estatal, partidos políticos e no debate ativo por propostas de modernização da sociedade. Tais formas de engajamento com públicos e finalidades diversos, entretanto, parecem ter dependido dos fortes vínculos com os meios universitários e, particularmente, com os programas de pós graduação, enquanto *locus* de legitimação científica das elites intelectuais do país. (CANIEL & BUENO, 2018, p. 675).

Esse processo converteu-se em uma alusiva desvalorização de outras formas de exercício profissional, como a função do ensino na educação básica. Deste modo, a sociologia contribui para o desenvolvimento de uma agenda pública das ciências que ressaltava as prerrogativas da classe dominante que foram combinadas a políticas públicas que não priorizavam políticas de valorização escolar.

Os debates sobre a obrigatoriedade do ensino de sociologia nos currículos escolares do país ganharam corpo em meados da década de 1990, que foi protagonizado, em sua maioria, por professores do âmbito universitário que se organizaram na luta para legitimação do ensino de sociologia e a incorporação dos profissionais das ciências sociais em espaços de desenvolvimento de políticas educacionais.

A lei nº9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) que dispõe em seu artigo 36, que o domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia são necessários ao exercício da cidadania, competindo aos alunos demonstrar essa capacidade ao final do ensino médio agregou às lutas pela isenção da disciplina uma confiança a mais em sua possibilidade de obrigatoriedade. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) de 2006 desempenharam papel significativo para estimular o debate sobre o retorno da disciplina ao currículo escolar, visto que apresenta ideias, com direcionamentos políticos que sustentam a identidade da sociologia com base na perspectiva histórica de estabelecimento da disciplina no currículo. Os pressupostos contidos no documento foram decisivos para fomentar o conjunto de esforços a favor da implantação da disciplina de sociologia. Cujo interesse estava voltado, nas palavras de Oliveira & Engeroff,

[...] menos preocupados com o caráter intervencionista sobre a realidade que poderia ser esperado da própria sociologia e mais calçados na intenção de assegurar a formação dos alunos à cerca dos princípios epistemológicos das ciências sociais. A atuação política do cidadão seria, neste viés, consequência, do próprio processo educacional, na visão da escola como transição do mundo político. (OLIVEIRA & ENGEROFF, 2015, p.248)

Com a lei nº 11.684/08, um parecer e resolução que tratam a inclusão obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio constitui-se um avanço expressivo para afirmar a disciplina na rotina didática dos estudantes do país, como instrumento de investigação, reflexão e de um olhar diferenciado do “cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos” (MILLS, 1969, p. 11).

Entretanto, a obrigatoriedade do ensino de sociologia oscila conforme as pretensões políticas de cada momento histórico. Em 2017, a lei 13.414 que trata da Reforma do Ensino Médio propõe que os currículos devem conter “estudos e práticas” de sociologia, mas sua

conservação enquanto disciplina específica e obrigatória dependerá de novas mobilizações em cada estado e município no decorrer do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular. Assim, retomando o debate sobre a construção e garantia da legitimidade da disciplina no ensino médio.

Em um momento de calorosa discussão inconstitucional de “escola sem partido” e de inquietações e indiferença às mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade contemporânea, opera-se de forma imprescindível reiterar a relevância da disciplina para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Ressaltando o seu debate no espaço escolar para que os alunos possam perceber que conceitos e problematizações discutidos na disciplina podem se relacionar com suas vivências cotidianas, proporcionando-lhes novas perspectivas de visão e ação social.

3.3. Pesquisa de Campo

A Unidade Escolar Verdes Mares Bravios⁴ foi a escola escolhida para a realização desta pesquisa, uma instituição de ensino localizada em Teresina, capital do Piauí. Esta escola agrega ao seu grupo escolar, discentes de vários bairros da cidade, constituindo assim, um campo de pesquisa frutífero para análise de diversos pensamentos e experiências sócio econômicas. A escola faz parte da rede estadual de ensino ofertando o ensino médio regular, ensino médio supletivo e a educação profissional integrada.

Possui uma estrutura física composta de 9 salas de aula, 90 funcionários, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, acessibilidade e pátio coberto. Nos turnos matutino e vespertino funciona o ensino médio regular com turmas de 1º ao 3º ano e o noturno funciona com a modalidade EJA integrado à educação profissional. Atendendo cerca de 860 alunos, a escola contempla os ensinamentos de sociologia e filosofia em todas as suas séries, com carga horária de 1 aula semana cada.

As turmas em que foi realizada a pesquisa foram selecionadas segundo critérios que levam em consideração: ensino regular para a observação das aulas de sociologia, aplicação de questionários e realização de grupo focal. Na observação participante a investigação foi direcionada a relação professor-aluno quanto a discussão de temas e conceitos da sociologia; O emprego de questionário foi realizado com 100 alunos divididos em 8 turmas de 1º ao 3º ano, contendo oito perguntas subjetivas sobre a concepção dos alunos sobre direitos em forma de

⁴ O nome fantasia da escola foi criado no intuito de preservar anonimatos necessários à pesquisa. Nome em homenagem a obra literária produzida pelo romancista e historiador piauiense Francisco de Assis Almeida Brasil.

um espiral sociológico; E por fim, um grupo focal realizado com um grupo de alunos voluntários para debates sobre temas e conceitos da sociologia.

Vale ressaltar que a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí tem como prática corriqueira delegar aos professores das disciplinas de sociologia e filosofia a responsabilidade de ministrar as duas disciplinas simultaneamente, prática essa que muitas vezes também é delegada a outros de disciplinas “afins” como complemento de carga horária. Consequentemente, esta prática acarreta aos alunos um déficit no que compete aos conhecimentos concernentes à sociologia. O turno vespertino foi elegido para a pesquisa por contemplar os critérios descritos anteriormente, como também por possuir o professor da disciplina de sociologia com a formação filosófica (apesar de não ser esse o foco da pesquisa, mas mostrou-se considerável explicitar a atuação do professor no turno referido) com a finalidade de apresentar os desafios iminentes a disciplina.

A princípio, tive uma conversa com a direção e coordenação da escola sobre a minha presença nas turmas do turno vespertino, como faço parte do grupo docente da escola e estou afastada para a pesquisa de mestrado, não tive problema quanto a isso. Posteriormente, conversei com o professor responsável pela disciplina de sociologia, se poderia acompanhar as suas aulas, ele cordialmente concordou. Combinamos os horários e dias em que estaria nas turmas. Em uma conversa informal com o professor, perguntei a ele sobre o plano de curso anual da disciplina de sociologia e me respondeu que não havia elaborado e não tinha entregue à coordenação. Questionei como ele conduzia os conteúdos nas turmas, ele informou que segue a sequência do livro, dividindo-o para as três séries.

Com o retorno da sociologia ao ensino médio com a LDB, a disciplina de sociologia tornou-se mais familiar aos alunos no cotidiano escolar. No entanto, ainda constitui-se uma empreitada desafiadora trabalhar conceitos e temas de sociologia com jovens que nunca ouviram falar dela ou que ainda não compreenderam sua importância. As observações nas turmas foram importantes para análise desse ponto, no que diz respeito às dificuldades do alcance do professor em explicar e debater os temas da sociologia com alunos e o retorno deles quanto a compreensão desses temas.

A estratégia para entender a percepção dos alunos quanto aos direitos e a contribuição do ensino de sociologia no reconhecimento de direitos realizou-se através de recursos metodológicos como questionário, observação participante e grupo focal.

3.3.1. Questionário

O primeiro passo da pesquisa foi realizar a aplicação dos questionários com o objetivo de conhecer dos alunos suas percepções sobre direitos. Isso implicou alguns questionamentos também relevantes como a participação da família na construção dessa concepção de direitos, assim como a da escola, sua ocupação durante o dia e concepção e experiências de desrespeito. Pedi ao professor da disciplina que aplicasse o questionário durante suas aulas (no decorrer dos meses de Agosto e Setembro de 2019) como forma de atividade qualitativa, pois assim uma quantidade considerável de alunos concordaria em responder. Entendendo o questionário “como uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade, através do conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses expectativas, situações vivenciadas” (CHAER, 2011, p.260).

Desenvolvido em oito turmas do turno vespertino, nas três séries do ensino médio, cem alunos responderam de forma subjetiva às questões, sem nenhuma preparação prévia do assunto em questão. O propósito do questionário não foi externado a eles com o intuito de analisar seus conhecimentos sobre direitos a partir de suas experiências pessoais e do cotidiano escolar. Apresentando questões abertas, possibilitando-lhes assim uma exposição espontânea de suas respostas. Não surgiu nenhuma objeção por parte dos alunos para responder às questões.

O questionário desenvolvido foi em modelo Espiral que constitui um instrumento de coleta de dados avaliativos sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento dos alunos, visando à orientação do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Foi inspirado no instrumento avaliativo denominado “Me poster” (Carlson, 1994)⁵, adaptado pela professora Stela Miller (Unesp de Marília), pesquisadora que atua com os princípios da Teoria histórico – cultural, na área da Educação. Com base nesse instrumento adaptado, os grupos Pibid e Residência Pedagógica de Ciências Sociais foram aperfeiçoando o instrumento para permitir que ao ser aplicado aos alunos, pudessem apreender o seu nível de desenvolvimento sobre determinado conteúdo curricular, além de permitir, também, traçar um perfil de cada aluno e das turmas em que as atividades didático-pedagógicas são desenvolvidas. Cabe, ainda, ressaltar que tal instrumento tem um caráter lúdico que torna mais fácil o diálogo que se estabelece com os alunos pesquisados. (Modelo do questionário em Anexo 1)

O que entendo por direitos é?

Para análise inicial dos questionários foi necessário:

⁵ Assessment as a means of informing classroom instruction. Presentation prepared for word congresso of Reading July 20, 1994.

1. Elencar todas as respostas para esse primeiro item.
2. Perceber palavras, expressões que fossem comuns entre elas.
3. Compreender o sentido dessas palavras e expressões.

Palavras como liberdade, igualdade, dever e obrigação estiveram presentes em inúmeras respostas para definir o que os alunos compreendem por direitos. Analisando o sentido do emprego dessas palavras, tomei como critério para análise, partindo da perspectiva honnethiana de reconhecimento de direitos, agregar as cem respostas em dois grupos em que apresentam a contínua ideia de direito como liberdade e como obrigação.

O direito compreendido como liberdade apresenta a perspectiva da possibilidade de agir condicionada à proteção e à tutela dos direitos compreendidos como individuais (civis). Garantias como o poder ir e vir, a liberdade de opinião e manifestação religiosa, acesso a propriedade e direito à justiça. Em que os indivíduos se enxergam, segundo Honneth (2015) define como “destinatários de direitos” numa concepção de que na sociedade cabe ao Estado garantir todas as possibilidades para sua livre ação e prática de desejos. Desobrigando-os da necessidade de interagir socialmente para a permanência desses direitos. Em respostas como:

- I. *“Direito é tudo que a pessoa deve ter: seus valores, suas opiniões, direito de liberdade, ter uma vida melhor”.*
- II. *“Direito pra mim são as leis que órgãos governamentais criam para a sociedade”.*
- III. *“É você poder fazer tudo que deseja sem ser interrompido”.*
- IV. *“Garantia de benefícios dentro da lei”.*
- V. *“Entendo o direito como algo que é meu, sem eu ter feito nada para conseguir isso”.*

As respostas dadas pelos alunos com essa perspectiva nos revela uma concepção de cidadania construída a partir da ideia de que “o Estado me proporciona as leis para que eu possa usufruí-las”. E uma ideia de direitos como um muro de proteção em que o indivíduo possa se refugiar. Tornando-se ociosos e insensíveis diante de questões públicas. O direito é concebido como uma lei que existe e que permite aos indivíduos fazer o que é de sua vontade. Que já está pronta e é “de todos e todas, para todos e todas”.

Numa segunda análise, da concepção do direito como obrigação, apresenta a perspectiva segundo Honneth (2015), na qual o indivíduo tem o dever moral de tratar todos os seus parceiros de interação da mesma forma, como autônomo, como ele mesmo gostaria de ser tratado por eles. No entendimento de que o indivíduo, enquanto autônomo e auto suficiente, não necessitaria de leis e proteções para que isso ocorresse. Passando a julgar as normas e direcionando suas ações conforme suas próprias vontades. Em afirmativas como:

- I. *“O que eu entendo por direitos são todas as coisas que são me dadas como obrigação a serem feitas por mim”.*
- II. *“Que cada um deve manter o respeito com as pessoas ao nosso redor”.*
- III. *“Direito é que devo fazer as coisas certas conforme o que aprendi em casa, na escola”.*
- IV. *“Direito é que todos têm direito de serem felizes, sem ter que atrapalhar a felicidade de ninguém. E que devemos respeitar a nós mesmos e aos outros, mesmo sem ser conhecido nosso”.*
- V. *“É que devo fazer as coisas certas, conforme o que aprendi em casa, na escola, conforme as leis educacionais e políticas”.*

A definição de direito foi apresentada em uma perspectiva do dever, no qual, o aluno enquanto cidadão deve cumprir. Que o direito representa o respeito ao próximo, assim também como o cumprimento de obrigações impostas pela sociedade a ele. Sempre relacionando o direito as possibilidades de agir conforme as determinações sociais e de suas vontades. As respostas fornecidas pelos alunos demonstram que não há necessidade da interação com os demais parceiros de sociabilidade para que reconheçam em si suas potencialidades, seus desejos. Os próprios indivíduos refletem sobre isso de forma individualizada, embasados em perspectivas morais para justificar as condutas normativas.

Nessas concepções, o direito apresenta-se como uma prática característica de sociedades modernas e liberais que se fundamentam, no que diz respeito aos direitos, na predominância dos direitos individuais tutelados e garantidos pelo Estado. Desenvolvendo uma prevalência da autonomia privada (passivo) em detrimento da autonomia pública (ativa). Isso implica aos indivíduos valer-se do direito como algo individual, condicionado às suas vontades. Deixando de perceber o que as relações intersubjetivas podem oportunizar aos indivíduos, ao se reconhecerem como membros de igual valor em uma coletividade, participando em pé de igualdade de sua constituição institucional. Em que as relações sociais se dariam de forma cooperativa em que o processo de reconhecimento aconteça para além de interesses particulares.

A análise das demais questões do questionário foram realizadas como forma de subsidiar e complementar a compreensão sobre a definição de direito fornecida pelos alunos. Compreendendo os espaços de vivências dos alunos como decisivos para a construção dessas definições.

Sobre os ensinamentos da Família sobre direitos

As famílias dos alunos da escola pública, em sua maioria, de classe economicamente baixa e capital cultural insuficiente, no que se extrai das respostas dos alunos aos questionários, tem uma preocupação com êxito escolar dos filhos e entendem a importância do ensino para que eles possam ascender em sua condição social. Porém, usando as palavras de Freitas (2018)

“no dia a dia o que eles fazem, sem perceber, é compartilhar com os filhos experiências de vida que na maioria das vezes não são favoráveis às exigências escolares” (FREITAS, 2018, pág. 310). Isto se percebe em respostas apresentadas como:

1. *“Os ensinamentos sobre direitos que recebi da minha família é de respeitar e valorizar as pessoas e ajudar quando puder”.*
2. *“Que se deve cumprir as obrigações para se poder ter o direito. ”*
3. *“Respeitar o próximo, ser educado, respeitar os mais velhos, que não devo roubar”.*

Os princípios transmitidos pela família, que os alunos apontam como direitos, se confundem a valores como respeito e obrigação, representam um sentimento de responsabilidade que deve ser direcionado ao outro, às outras pessoas, para que o “direito” possa chegar eles. Não desenvolvendo neles um sentimento de autorrespeito partindo de relações intersubjetivas, mas somente de respeito para com o próximo.

Sobre o que entendem por desrespeito e que atitudes já tomaram frente a essa situação.

As concepções de direito apresentadas pelos alunos refletem como eles concebem e se comportam frente a situações de desrespeito. Como podemos observar nas seguintes respostas:

1. *“Não, nunca fui desrespeitado porque sempre respeito todos a minha volta, para que todos me respeitem e isso está dando certo”.*
2. *“Sim já fui desrespeitada. A única atitude que tomei foi de ficar calada para não piorar a situação”.*

Compreendendo o direito na perspectiva de liberdade e obrigação acarreta consequentemente, a uma perspectiva de desrespeito também embasada nesses princípios. Pois, na perspectiva honnethiana, o desrespeito caracteriza-se na associação entre não ter acesso a garantias básicas institucionais e exclusão social, associada ao sentimento de não estar moralmente em pé de igualdade, no que se refere aos direitos, assim como seus parceiros de interação. Os indivíduos não alcançam esse entendimento, uma vez que eles acreditam que podem isentar-se do compromisso com seus parceiros de interação, em decorrência de uma “proteção” legítima que imaginam ter das leis e da tutela do Estado. Desse modo, reagem de forma apática a situações que exigiriam deles uma conduta mais ativa e cooperativa para a resolução de problemas sociais.

Aspectos significativos foram identificados nos questionários no que diz respeito ao nível de desenvolvimento dos alunos sobre determinado conteúdo curricular, no caso da pesquisa, o direito. Conseguimos verificar nas seguintes afirmações escritas pelos alunos:

1. *“Sim, já me senti desrespeitado várias vezes quando passa na televisão esses políticos roubando o nosso dinheiro retirando da educação. Nada fiz pois não sei como fazer em relação a isso”.* (1º ano)

2. *“Sim, já me senti desrespeitado quanto aos desvios de dinheiro da educação pelo governo. Não tomei nenhuma atitude, mas ocorreram manifestações porque outras pessoas se sentiram desrespeitadas também”*. (2º ano)
3. *“Sim, várias vezes já me senti desrespeitado nos meus direitos, exemplo disso é o corte na educação que está acontecendo e agora estou tomando a atitude de protestar, de correr atrás dos meus direitos de estudante”*. (3º ano)

Após examinar as afirmativas, conseguimos apreender que ao apresentarem os problemas relacionados à educação (que é um tema central e mais próximo a eles) a noção de desrespeito não é concebida a partir de suas práticas de sociabilidade do cotidiano. Lhes é revelada em uma percepção estrutural, a partir do funcionamento das instituições sociais, em especial do Estado. Em uma associação da ideia de Estado a ideia de corrupção. E essa como o modus operandi de funcionamento do Estado. Portanto, o que os desrespeita é o que desrespeita o funcionamento do Estado. Uma vez que o sentimento de desrespeito é despertado pelo mal funcionamento do Estado em decorrência da corrupção. Constata-se uma concepção construída a partir da relação entre indivíduo e Estado, não entre indivíduo e parceiros de interações sociais, em que se percebem impotentes quanto a solução desses impedimentos. Essa passividade social fundamenta-se na concepção de cidadania construída até aqui, de um Estado autoritário que legitima as leis de acesso ao direito, e que ao mesmo tempo, atua constantemente retirando-os na forma de corrupção. Em que o indivíduo não se reconhece no Estado reproduzindo assim, um padrão de cidadania que não se efetiva.

Destacamos também, que existe uma gradativa compreensão, no espaço escolar, do que é um direito, um desrespeito e de como possivelmente solucionar uma situação em questão, dadas as respostas para uma mesma situação apesar de pessoas diferentes e séries diferentes. A primeira, afirma já ter sido desrespeitada, porém não sabe como conduzir a situação para uma resolução do mesmo. A segunda, afirma ter sido desrespeitada, não agindo para a solução do problema em detrimento da ação de outras pessoas para a resolução do mesmo. E a terceira, afirma um constante desrespeito quanto aos direitos e que está “tomando uma atitude” de protestar, de correr atrás dos seus direitos como estudante.

Por conseguinte, as falas acima nos conduzem a um entendimento de que o debate sociológico no espaço escolar, o gradativo conhecimento de conceitos da sociologia e a prática reflexiva podem proporcionar aos alunos o conhecimento sobre direitos e o reconhecimento, desses alunos, como sujeitos de direitos. Concepções cristalizadas no âmbito social podem ser desnaturalizadas a partir do debate de temas trabalhados pelo ensino de sociologia. Assim, com a análise do nível de desenvolvimento dos alunos quanto a concepção de direitos por série entendemos que a prática da imaginação sociológica pode proporcionar um olhar diferenciado

sobre direitos. É uma premissa fundamental para que uma situação de desrespeito desencadeie em uma luta por reconhecimento.

O espiral sociológico nos possibilitou compreender a percepção dos alunos quanto ao conhecimento que possuem sobre direitos. O conhecimento transmitido pela família, pela escola e adquiridos de suas interações sociais lhes permitem construir uma concepção de direitos que reflete a forma como a cidadania em nosso país foi construída. A concepção de direitos que os alunos já possuem será o facilitador para se pensar a observação das aulas, a percepção prática da discussão teórica sobre reconhecimento, direitos e cidadania no grupo focal.

3.3.2 Observação

Com base nas análises dos questionários, a observação participante foi planejada com o intuito captar, no decorrer das aulas de sociologia, como são conduzidas as discussões acerca dos temas e conceitos sociológicos que possam proporcionar uma perspectiva de reconhecimento. O processo de observação realizou-se durante os meses de outubro e novembro de 2019. A primeira aula do processo de observação ocorreu em uma turma de 1º ano do ensino médio, em que alunos foram submetidos a um trabalho avaliativo em forma de seminário. O professor propôs uma apresentação de seminário aos alunos com os “clássicos” da sociologia dividindo a turma em grupos para a realização dos mesmos. Pelo que pude perceber, os alunos não foram orientados de quais aspectos deveriam enfatizar na apresentação, não foi exposta na fala dos alunos a relação das principais teorias, do clássico em questão, com o cotidiano deles e sua importância para a reflexão das relações sociais. Particularidades fundamentais para a compreensão da imaginação sociológica.

Sabemos que a prática de ensinar sociologia, por muitos anos esteve carregada de um fazer voltado ao técnico e conceitual, durante anos como afirmam Carniel & Ruggi (2015) falávamos suas origens, tradições, a fundadores como quem se agarra em um largo processo de institucionalização para legitimar, um ponto de vista, um debate, um conteúdo, uma presença. No entanto, com essa prática enalteceamos conceitos das ciências sociais em detrimento dos conhecimentos e sociabilidades presentes nas experiências de nossos alunos, saberes que o próprio âmbito escolar nos oferece diariamente.

Sem um plano de apresentação (com biografia, principais obras, teorias, contextualização) os alunos se dispuseram na frente do quadro para a apresentação do clássico que lhes foi designado. Grupo de 6 alunos, cada um com sua folha na mão prontamente

aguardando sua vez para falar. Um de cada vez foi falando um pouco sobre o tema em questão, atentando somente ao que estava escrito em sua folha, sem uma explicação com suas próprias ideias, sem uma conclusão do pensamento que foi exposto. E todos seguiram o mesmo ritmo. Ao término da apresentação, os alunos finalizaram a leitura de suas folhas e já foram retornando a suas carteiras. Um aspecto importante que foi observado constituiu no posicionamento do professor que não direcionou questionamentos sobre a relação da teoria com o cotidiano dos alunos e a relevância social da mesma, e sem uma conversa sobre o trabalho do sociólogo e sua importância na sociedade, deu-se por encerrada a aula.

O papel do professor está em propor aos estudantes através de certas contradições básicas uma problematização de suas vivências reais na sociedade. Como um problema que o provoca, que requer resposta, não somente no aspecto relativo ao intelecto mas também no nível de suas ações. Buscar nessas vivências o subsídio para elaboração de um debate que contemple os anseios, as dúvidas, as esperanças assim como as inquietações presentes no imaginário dos alunos. Dialogar com eles sobre as mais variadas perspectivas de mundo, entendendo essas visões de mundo como reflexo de sua condição no mundo em que foi socializado. Uma ação educativa se faz pautada nos saberes e vivências desses alunos, sua linguagem deve estar em sintonia com o público a que se dirige. Desta maneira, como argumenta Freire em seus estudos concernente à questão educacional:

[...] é que a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão), tanto quanto a linguagem do povo, não existem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem. (FREIRE, 2018, p. 121)

O que os indivíduos comuns têm como conhecimento direto e tudo que eles se dispõem a realizar está condicionado ao âmbito de seus relacionamentos mais íntimos. Sua concepção de mundo, seu potencial, são estimados de acordo com o estímulo das sociabilidades nas quais estão inseridos: trabalho, familiares, amigos. Em outros ambientes tendem a simplesmente se comportarem como desconhecidos ou como mero espectadores. A compreensão que o homem simples tem de sua própria vida é permeada por um discurso histórico de dominação e alienação que distorce seu entendimento histórico e de sua identidade. Martins (2015) aponta que os sujeitos em sua maioria “são esse homem que não só luta para viver a vida de todo dia, mas que luta também para compreender um viver que lhe escapa porque não raro se apresenta como absurdo, como se fosse um viver destituído de sentido” (MARTINS, 2015, p. 09). Isto por que,

muitas vezes, o indivíduo está inserido na sociedade, mas expressa um sentimento de não pertencimento por não reconhecer-se com os mesmos direitos que as demais pessoas.

O fazer sociológico no ensino médio exige sensibilidade, apreensão e imaginação para melhor conduzir os alunos a uma posição de personagem principal de sua formação. A partir de um espaço de troca de experiência, como bem afirmam Carniel & Ruggi, “tornando-se assim, as aulas de sociologia um espaço compartilhado de produção de conhecimentos que não se fixe na busca por definições, conceitos, temas estruturais, mas que contribua na conquista de modos de interpretar a realidade social (em suas expressões locais, globais ou virtuais)” (CARNIEL & RUGGI, 2015, p. 239). Deste modo, não podemos deixar de ter em vista que o conhecimento desenvolvido pelas ciências sociais está intrinsecamente relacionado a vida social cotidiana. Os momentos de debate em sala, a relação professor-aluno são importantes para construir essa ponte de troca de conhecimentos e experiências. Suas maneiras de ver a sociedade, de aprender e compreender as relações, as pessoas e o mundo podem ser facilitadas quando quebramos barreiras do ensino tradicional para o ensino compartilhado.

Assim como na turma do 1º ano, as demais turmas em que estive observando também estavam em processo de avaliação em forma de seminários. No segundo dia de observação, uma das turmas de 3º ano apresentou o tema sobre cultura e ideologia. E para minha surpresa, pois espera-se que nesse estágio os alunos já apresentem grau maior de conhecimento, estes realizaram uma apresentação no mesmo padrão da turma do 1º ano. Alguns poucos alunos se destacavam em desenvoltura e compreensão do tema. E o professor comportou-se da mesma forma, sem questionamentos ao final da apresentação.

Roberto Cardoso Oliveira em seu artigo “*Olhar, ouvir e escrever*” (1996) nos revela desafios de problematizar questões do nosso cotidiano quando afirma: “ações como o olhar, o ouvir e o escrever podem ser questionados em si mesmos, embora num primeiro momento possam nos parecer tão familiar, e por isso, tão triviais a ponto de nos sentirmos dispensados de problematiza-los” (OLIVEIRA, 1996, p. 15). Atividades do cotidiano de sala de aula, como um plano de aula, como conduzir o assunto, como apresenta-lo e o que esperar dos alunos pode nos parece algo trivial, em decorrência de nossa frenética rotina de docência, mas esse olhar especial sobre o objeto de estudo, munido por uma disciplina técnica e teórica pode nos revelar características de determinadas relações grupais que facilitam ou inviabilizam algumas formas de aprendizagem.

Ao término das apresentações de seminários, o professor iniciou o debate de um novo assunto sobre “sociedade e meio ambiente”. Pediu aos alunos que abrissem os livros e lessem o texto inicial do capítulo para o início da discussão em sala. Sem retomar ao assunto anterior,

deu início a exposição do assunto citando: casos atuais do país como o ocorrido na cidade de Brumadinho (MG) – 25.01.2019, rompimento da barragem da mineradora que provocou além do desastre ambiental a morte de muitas pessoas; queimadas na Amazônia, aumento em relação ao ano anterior e as políticas de preservação, chamou a atenção de alguns alunos. Discussão mais informativa, que não contemplou o debate da relação da sociedade com o meio ambiente em diferentes momentos históricos, enfatizar os aspectos sociais dos problemas ambientais. Alguns alunos participaram da discussão, mais como uma forma de reforçar a fala do professor, enquanto isso, outros estavam dispersos. Isso ocorre, como bem explica Mills (1969) muitas vezes em decorrência dos indivíduos não conseguem relacionar uma situação confortável ou não de vida, às mudanças que acontecem na sociedade porque raramente tem consciência da complexa ligação entre suas vidas e o curso da história mundial, por isso, os homens comuns não sabem, quase sempre o que essa ligação significa para os tipos de ser em que estão se transformando e para tipo de evolução histórica de que podem participar.

Desse modo, é necessário buscar alternativas pedagógicas que possibilitem uma maior participação e interação dos alunos nos debates sobre os temas de sociologia. Estimulando a reflexão crítica desses alunos e o seu protagonismo na constituição do saber sociológico através da imaginação sociológica, que segundo Mills contribui de forma significativa nesse sentido quando:

Não é apenas de informação que precisam [...], Não é apenas da habilidade da razão que precisam. O que precisam, e o que sentem precisar é uma quantidade do espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. (MILLS, 1969, p. 11).

A imaginação sociológica proporciona uma visão mais ampla dos acontecimentos históricos e como esses podem interferir no seu modo de vida em particular e de seu grupo social. Permitindo assim o questionamento de suas atuais concepções e posições sociais. Através de um processo de estranhamento e desnaturalização para a desconstrução de determinadas premissas estabelecidas como verdades absolutas. A fim de que possam reconhecer a existência de múltiplos olhares sobre demandas sociais. Tornando-se aptos a compreenderem que as perspectivas sobre o mundo é um exercício do alcance de todos, não apenas de um grupo em específico.

Tive a oportunidade de estar sozinha com as turmas em algumas situações, a pedido do professor, fui substituí-lo em uma turma enquanto ele estava ministrando aula em outra sala, em decorrência de horários vagos por causa da falta de professores. Preparei uma atividade para realizar com os alunos caso isso ocorresse. Pedi permissão para o professor e ele concordou

desde que não deixasse de trabalhar o assunto programado para o dia. Atividade denominada “O que tá rolando no meu bairro? ”. Englobei os assuntos abordados nas três séries do ensino médio: socialização; cidadania e sociedade; sociologia e meio ambiente. Baseada na leitura do livro “A casa e a rua” de Roberto DaMatta. A realização do exercício em sala teve como objetivo despertar nos alunos um olhar mais descritivo e crítico sobre seus espaços de relações pessoais e coletivas. Pois, como afirma DaMatta o espaço é como o ar que respiramos. Para que se possa “ver” e “sentir” o espaço, torna-se necessário situar-se (DAMATTA, 1997, p. 27). Se não buscarmos compreender no contexto social em que estamos inseridos como se constrói as redes de relações sociais e princípios não se pode explicar como o espaço é imaginado.

Inicialmente tive uma conversa com a turma, esta do 1º ano, sobre a socialização como um processo de integração dos indivíduos à sociedade e aos diferentes grupos sociais. Pedi que citassem exemplos de suas relações sociais com familiares, amigos, para então apresentar a proposta da atividade. A turma foi dividida em grupos e estes coletivamente iriam conversar durante alguns minutos como eram esses bairros. O debate iria seguir em torno dos pontos positivos e negativos, suas relações com os vizinhos e a interação de forma geral nos bairros. Com o intuito de que cada aluno avaliasse e posteriormente descrevesse o que “*Está de boa*” e o que está “*Está embaçado*” em seus bairros. Coloquei algumas questões para que o debate ocorresse de forma mais fácil, questões como: 1. Como é sua relação com seus vizinhos e demais moradores da sua rua? 2. Como seu bairro é visto por outras pessoas? 3. Questões como saúde, educação, saneamento básico, segurança, moradias se apresentam em seu bairro?

Os grupos foram se organizando, alguns poucos alunos se juntaram inicialmente aos colegas, enquanto os demais deram início à discussão sobre as questões apresentadas. Alguns integrantes manifestaram dúvidas, fui conversando coletivamente para esclarecer aos demais colegas. Percebi em muitos alunos um certo grau de dificuldade em listar características de seus bairros. Não foi uma tarefa fácil para uma grande maioria da turma. Constituindo um verdadeiro exercício de auto reflexão sobre sua condição de cidadão. Uma das alunas chegou a questionar: “professora eu não saio de casa, só venho para a escola, não sei o que falar sobre a minha rua⁶.”

Segundo Mills, o que vivenciamos em diferentes ambientes só alcança nossa percepção, geralmente, quando apresentam mudanças na sua estrutura. Para compreendermos alterações

⁶ A princípio a perspectiva metodológica utilizada para a observação era a participante, mas durante a pesquisa de campo observou-se que a observação sistemática foi correspondendo às necessidades da pesquisa. Contemplou a observação das aulas, como foram conduzidas, as dificuldades que ocorreram, as experiências compartilhadas e os resultados com dias e horários determinados.

que ocorrem em nosso ambiente de convivência pessoal é necessário um olhar mais adiante dele. “Ter consciência da ideia da estrutura social e utilizá-la com sensibilidade é ser capaz de identificar as ligações entre uma grande variedade de ambientes (MILLS, 1969, p. 17). A tarefa de situar-se acontece quando entendemos o histórico processo de transformação da sociedade, as histórias de vida (pessoal e do outro) e como essas se relacionam no interior da sociedade.

Os alunos puderam usar sua criatividade para realizar a atividade proposta. Foi entregue a cada grupo um papel cartão e coleções de giz de cera. Os grupos em sua maioria optaram pelo tema “Tá embaçado no meu bairro” e expressando os pontos negativos através de desenhos, poesia e relatos sobre os problemas que seus bairros enfrentam. Foram produzidos trabalhos bastante interessantes, cada um com suas características fortes. Mas três deles me chamou a atenção. O primeiro, produzido por um grupo em que a maioria eram meninas e apenas um menino, escreveram um poema com rimas sobre o alto índice de violência em seus bairros. Em cada estrofe um bairro era descrito, de como eles (jovens) lidam com essa problemática:

*“No meu bairro está embaçado
Tá embaçado no meu bairro
Vários menininhos rápidos
Domadores de assalto...
No Bela Vista é um caos
Falta água e energia toda hora
Não aguento mais isso
Tô quase para ir embora...
No Torquato tá difícil
Vários carinhas acordam cedo
Querendo o que é dos outros
Mas não procuram um emprego...
Aqui, no Parque Piauí
É tudo uma beleza
Todos são muito calmos
Mas não é bom ficar de
Bobeira...”*

Em suas rimas podemos encontrar as variáveis que engendram a violência, como a falta de oportunidade de trabalho que muitas vezes não deixa opções para os jovens, senão entrar no mundo do crime. A constante sensação de insegurança que permeia suas vidas, e da “aparente” tranquilidade de outros bairros que não se pode “vacilar”. Que os impede de conhecer mais o bairro e estender as relações de amizade com as pessoas que ali vivem.

O segundo trabalho foi desenvolvido em forma de desenho, os alunos explicaram que a imagem da casa e da rua ali expressas representam a maioria das habitações que existem em seus bairros. Uma rua com inúmeros buracos, sem calçamento digno para que as pessoas possam transitar com segurança. Repleta de lixo em toda a sua extensão, simbolizando segundo

eles, a precária coleta de resíduos e o esquecimento do poder público quanto ao saneamento. Presença de urubus sobrevoando a casa ao centro do desenho. Uma casa de estrutura simples, sem telhado possuindo uma laje, ou seja, fora do padrão das casas com fachada bem ornamentada. Um céu acinzentado demonstrando o típico período de muitas queimadas e altas temperaturas. Não tinham pessoas no desenho, eu questionei ao grupo porque não colocaram, eles responderam que “*a situação de todo o desenho era consequência de pessoas*”! O governo não olha, não ajuda muitos bairros de nossa cidade. A sensibilidade e os detalhes do desenho feito pelo grupo revelam algo a mais do que podia ser visto, o que eles não conseguem dizer em palavras, as desigualdades sociais, os sentimentos de abandono, de injustiça, de desrespeito que vivenciam cotidianamente nos bairros onde vivem. (Desenho em anexo 3).

O terceiro trabalho, também bastante pertinente, foi produzido apenas com relatos sobre cada bairro e apresentado posteriormente. Duas falas me chamaram a atenção: da aluna Gêssica e do aluno João Henrique. Gêssica, uma adolescente de 15 anos, relatou que mora em um bairro muito conhecido, ou poderia dizer, “*estigmatizado como um lugar violento*” na cidade por ser perigoso, que consequentemente gera uma concepção de que os moradores também seriam “*violentos*”, chamado Irmã Dulce, também na zona sul da cidade, distante 7Km da escola. Que na sua perspectiva é um bairro bom para morar, quando se refere à relação com a vizinhança, ela baixa um pouco a cabeça e fala com tristeza que a convivência não é muito amigável. Mas se surgir uma urgência e precisar da “*boa ação*” eles se unem. Em seu bairro possui uma escola, e questões como saúde e segurança são precárias ali. Ela afirma com um olhar e fala um pouco temerosos, que mesmo com todos esses problemas “*tá de boa em seu bairro*”. Em sua fala pude perceber um certo receio em “*descrever*” ou “*relatar*” com mais detalhes sobre sua relação com os vizinhos⁷. As condições precárias de saneamento, segurança, habitação e outros serviços

⁷ Sobre as experiências de reconhecimento social, estas não necessariamente são focalizadas ou percebidas no campo puramente racional por aqueles que as experimentam. Elas se dão também numa dimensão de ordem afetiva. Nesse sentido, a metodologia aplicada não consegue capturar o que os alunos deixam de expressar nos relatos e nas atividades desenvolvidas. A condução da atividade partindo da perspectiva do reconhecimento de direito nos permite perceber a concepção que os alunos têm sobre direitos, a partir de interpelações postas em que eles traduzem de forma discursiva, não se dá de forma puramente racional, mas traduzida somente como discurso. Existe um limite que o discurso consegue capturar, quando a aluna se posiciona “com um olhar e fala um pouco temerosos, que mesmo com todos esses problemas “*tá de boa em seu bairro*” é perceptível um silêncio decorrente da vergonha e do medo ocasionados pelo estigma social de bairro, e por dimensões que a técnica da observação sistemática não consegue ir mais a fundo, necessitando assim, a utilização talvez de uma outra técnica, como uma entrevista em profundidade. E que mesmo procurando um ensino mais qualificado em outro bairro, a aluna tem uma percepção de reconhecimento positiva sobre a comunidade onde mora, mesmo frente às dificuldades enfrentadas. No entanto, demandaria uma pesquisa a longo prazo em que seriam observadas as concepções de direitos, as atividades propostas em sala e em debates, e uma análise das atuais e das

básicos que os indivíduos tem ao seu dispor, são concebidas como naturais. Parece-lhes algo inatingível, como se fosse privilégio de poucos e que eles nunca chegassem a alcançar. Podemos identificar isso no deslocamento que a aluna faz de seu bairro Irmã Dulce (que possui uma escola) para o bairro em que se localiza a escola, bairro Parque Piauí, para poder usufruir de um espaço com melhor estrutura e ensino, buscando assim um melhor resultado. Enquanto que no bairro onde reside esse serviço poderia ser oferecido. Como também pode evidenciar uma vontade de mudança, de não conformismo, de busca de novas oportunidades.

Logo após a fala de Géssica, João Henrique, 15 anos, pede permissão para falar. Ele inicia sua apresentação abordando as questões sugeridas mas não diz o nome do bairro, ele em resposta afirmou: “*prefiro não comentar*”. Insisti, disse que poderia ficar à vontade para falar (mas percebi em seu olhar um certo receio). No decorrer da descrição ele finalmente disse que residia no Parque Dagmar Mazza, a 4,7Km da escola. Um dos bairros da região sul também com altos índices de violência. Logo em seguida, alguns colegas de turma começaram a debochar dele, em decorrência do bairro onde morava, usando expressões como: “*vixe, eita, aff Maria!* ”. Isso o deixou um pouco constrangido, ele, em voz baixa olhou pra mim e disse “*por isso não queria falar*”. Eu tive que intervir na fala dos colegas e reafirmar para toda a turma que cada fala, cada trabalho naquele momento era importante. Todos teriam o direito de falar de seus bairros. Isso o encorajou e continuou com seu relato. João Henrique relatou que apesar do bairro ter fama de perigoso, para ele era um lugar bom para morar, lugar onde a vizinhança é unida. Citou o caso de um morador da comunidade que passou por um problema de hanseníase e todos se mobilizaram para ajudar. Organizaram uma rifa em benefício desse morador e com isso pode fazer o tratamento. Isso para ele era um ponto positivo.

Assim como foi proposto no objetivo da atividade, os alunos puderam desenvolver, de forma coletiva a partir do conhecimento de conceitos e temas da sociologia, uma percepção e um discurso crítico e descritivo dos bairros onde residem. Com base em suas experiências individuais e/ou coletivas desenvolveram reflexões sobre os problemas enfrentados em seus bairros, possibilitando o debate sobre possíveis mudanças que poderiam ocorrer nesses espaços. Esse debate foi decorrente do exercício de auto reflexão ao qual todos se propuseram a fazer, para assim, se situarem e descobrirem-se enquanto sujeitos dentro da sociedade, ou mais especificamente, como partícipe da sua comunidade. Isso pode ser observado nos trabalhos

novas perspectivas práticas de reconhecimento desenvolvidas por eles no espaço escolar e em suas comunidades. Mas, mostrou-se bastante válida como um primeiro passo para a compreensão das relações de reconhecimento social.

produzidos (desenho, na poesia e nos relatos) como a forma mais confortável que eles encontraram para expressar suas análises. Como Da Matta afirma, pensar “a experiência diária torna essas questões muito mais interessantes” (1997. p.64).

Dados os trabalhos realizados percebe-se um saber produzido a partir das relações intersubjetivas, sejam eles no espaço escolar ao se pensar nas problemáticas semelhantes que vivenciam em seus bairros, sejam nas ações em seus ambientes de sociabilidade em que desenvolvem um apoio mútuo. Se o Estado não concede um direito aos cidadãos, não reconhece os indivíduos, assim desrespeitando-os, esses constroem mecanismos, buscam outras formas de alcance dos direitos e de reconhecimento não mais em relação ao Estado, mas entre si no mesmo espaço comunitário, através de respeito mútuo e de práticas solidárias e cooperativas como forma de suprir o que o Estado deixa de garantir. Esse apoio mútuo ergue-se no seio comunitário representando um fazer político da comunidade.

Pensar a cidadania na perspectiva da participação social de forma igualitária entre os indivíduos e em todos os lugares é um exercício necessário e válido para espaços de construção de conhecimento como a escola. Essa experiência em sala com os alunos me oportunizou compreender informações acerca da possibilidade de aliar temas e conceitos sociológicos às experiências dos alunos como forma de construção de conhecimento, como também desenvolver a perspectiva de reconhecimento de direitos. Conhecer um pouco mais sobre eles. Seus amigos mais próximos, os grupinhos que sempre se formam em atividades, quais alunos tem o senso de liderança mais destacado, os mais acanhados, quais habilidades eles possuem e queiram demonstrar, como estão suas percepções de mundo, de localidade, de direitos e de papel enquanto cidadãos.

3.3.3 Grupo Focal

Dando sequência ao plano de pesquisa planejei a realização de um Grupo Focal com os alunos das turmas de 1º ao 3º ano do turno vespertino. A escolha do método de coleta de dados surge inicialmente como uma complementação ao questionário e a observação já realizados. A técnica de grupo focal foi escolhida por ser um instrumento de levantamento de dados para investigação, como também para “conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto” (GATTI, 2005, p. 9). Esse método de pesquisa mostra-se proveitoso para esta investigação por proporcionar um momento dedicado, extra aula, para a troca de ideias e análise mais crítica de alguns temas que integram o rol de conteúdo do ensino de sociologia e que ao mesmo tempo contemplam as experiências pessoais dos alunos.

O critério utilizado para a escolha dos participantes da atividade foi conforme o problema de pesquisa, em que todos os alunos estavam aptos a participar. A medida que eu ia acompanhando o professor nas turmas aproveitava a oportunidade para conhecer mais os alunos, os líderes de turma e conversando sobre a possibilidade de realização da atividade. Muitos alunos mostraram-se interessados em participar e isso me deixou bastante empolgada. No entanto tive alguns contratemplos: como seria uma atividade extra classe, pois apenas um horário de 50 minutos não seria suficiente para uma realização satisfatória da atividade, esta deveria ser realizada em horário diferente do letivo; a escola, assim como toda a rede estadual de ensino esteve por um período de três meses em greve, logo as aulas seriam repostas em sábados letivos. Com isso, a maioria dos sábados (os que não eram feriados) já tinha uma atividade programada.

Pensei em realizar a atividade no contra turno (manhã ou noite), mas os alunos que estavam interessados em participar da atividade ou trabalhavam em um dos turnos ou justificaram a distância de suas casas para a escola; Enfim, surgiu a possibilidade de um sábado, 23 de novembro, em que estava marcada uma gincana literária mas foi cancelada. Eu pedi aos líderes de turma para passarem uma lista para que os interessados pudessem assinar confirmando a presença. No final das aulas consegui 21 assinaturas na segunda feira que antecedia a atividade. Na quinta feira, da semana corrente fui às turmas confirmar a presença dos alunos, mas para minha surpresa apenas nove alunos confirmaram. Inicialmente foi estranho pensar o motivo da desistência de boa parte deles, mas logo compreendi, conversando com um dos líderes que me informou de um jogo que iria acontecer na data da atividade entre os times do Flamengo e River Plate da Argentina (final da Copa Libertadores da América) que segundo ele seria o motivo da não participação de boa parte dos alunos. Mesmo assim fui conversar com alguns alunos sobre o horário da atividade que seria antes do jogo, mas ele justificou⁸: “que um evento desses deveria ser comemorado no início do dia com a família e churrasco”. Fiquei desapontada, mas os alunos que se inscreveram prometeram estar presentes, todos eles das turmas de 3º ano.

⁸ A pesquisadora compreende o comportamento dos alunos, em preferir assistir ao jogo de futebol a participar do grupo focal, não como uma resistência, mas como uma concepção de reconhecimento que os alunos possuem. Pois nesses momentos de sociabilidade é que eles vivenciam experiências legítimas de reconhecimento. Para esses alunos era mais significativo vivenciar as experiências afetivas compartilhadas antes, durante e depois da exibição do jogo. Por ser um momento em que estão entre seus parceiros que os reconhecem como iguais, em que podem ser eles mesmos, a participar de um encontro para debater assuntos pertinentes ao currículo escolar.

Tudo foi acertado com a coordenação da escola, entreguei um plano da atividade e uma lista com os nomes dos participantes. Combinei com os alunos de nos encontrarmos na escola às 13:30h. Comprei lanche e uns livros sobre os clássicos da sociologia para presentear e agradecer aos participantes do grupo focal. Chegando na escola no horário combinado os alunos já estavam à minha espera. Mas, para nossa surpresa, a escola estava trancada. O porteiro havia saído para almoço e não tinha retornado. Ficamos aguardando debaixo de uma árvore, em frente à escola, sob um calor escaldante. Os alunos resolveram pular o muro da escola para se abrigarem debaixo de uma árvore maior em que existia uma mesa com alguns bancos. Eles pularam e insistiram para que eu pulasse também. Tive que pular pois o calor estava insuportável. E a espera se estendeu por mais de uma hora. Ao final da atividade faríamos um lanche, mas a demora do porteiro me fez antecipar essa etapa. Pois minha preocupação era o bem estar dos alunos. Enquanto lanchávamos conversamos sobre várias questões da escola e da sociedade criando um ambiente de descontração. A persistência em continuarem aguardando, a chegada do porteiro e o início da atividade, daqueles garotos e garotas me cativou bastante.

O porteiro retornou às 14:30h e podemos adentrar a escola iniciando nossa atividade. Dei início explicando como seria conduzida a discussão apontando as questões centrais, que eu estaria na função de moderadora dos debates, proporcionando aos alunos um ambiente tranquilo para expressarem suas opiniões e experiências de vida. O moderador deverá “ter sensibilidade e bom senso para conduzir o grupo de modo a manter o foco sobre os interesses do estudo, sem negar aos participantes a possibilidade de expressar-se espontaneamente” (TRAD, 2009, p.787). Criando oportunidade para que os participantes possam se situar, expor suas visões de mundo, suas análises, conclusões, críticas, despertando possibilidades frente ao conjunto de questões para o qual foram chamados a debater.

Honneth entende as três fases do reconhecimento (autoconfiança, autorrespeito e autoestima) construídas a partir de relações intersubjetivas no decorrer de sociabilidades cotidianas, desse modo, a metodologia a ser utilizada tenciona provocar o debate e reflexão acerca de questões sociais que remetem ao desenvolvimento das fases do reconhecimento, a partir de uma sequência didática de recursos como: música, filme e reportagem. Então foi desenvolvida uma *Dinâmica Sociológica do Reconhecimento*, que busca despertar:

1. A música “*Eu queria mudar*” traz ao debate questões relacionadas ao desenvolvimento da autoconfiança, como também experiências de desrespeito (que gera uma perda de confiança em si e no mundo), através dos relatos da dura sobrevivência das minorias sociais, em especial negros e pobres. Que alimentam um desejo de mudança mas não encontram possibilidades sociais.

2. O filme “*A Onda*” direciona o debate para questões concernentes ao desenvolvimento do autorrespeito e experiências de desrespeito (rebaixamento social e exclusão quanto a posse e acesso a determinados direitos), como a reflexão sobre temas como nacionalismo, fascismo, legitimação do poder, que atenta para a ameaça de retorno a um regime ditatorial.

3. A reportagem sobre “*A participação dos jovens na política*” que orienta a discussão para questões do desenvolvimento da autoestima e a percepção de experiências de desrespeito (desvalorização social), a partir do exemplo de jovens engajados politicamente por mudança social e jovens descrentes em um futuro diferenciado.

O primeiro vídeo, com o clipe da música “Eu queria mudar” do grupo Os Pacificadores apresenta a realidade dos jovens de periferia que convivem diariamente com as desigualdades sociais. Relatadas em suas composições, a vida de dificuldades e exclusão social as quais são submetidos.

A escolha do gênero musical surgiu depois da observação das turmas. Por algumas vezes presenciei alguns alunos, das turmas de terceiro ano cantando hip hop durante os intervalos das aulas. Como também, para que os demais alunos tivessem contato com as letras dos rappers que se apresentam como estratégias de fazer ouvir a juventude excluída do país. E a contribuição das produções de HILL (2014) e AMARAL (2013). Em Hill, com sua arrojada pesquisa de intervenção projetada para melhorar os resultados educacionais para jovens negros e latinos em um curso experimental intitulado Literatura Hip Hop, na Filadélfia –EUA. Conseguiu rastrear o potencial crítico contido no marginal “tomando o hip hop como fundamental para a formação da identidade, contribuindo, desse modo, para o engajamento da juventude negra e latina nos Estados Unidos com a educação” (HILL, 2014, p. 9). Amaral, com base em suas pesquisas sobre o hip hop tem sustentado que a produção crítica e destemida dos rappers direcionadas aos padrões estabelecidos universalmente tem rompido as amarras destes com a moralidade vigente. Ambos trabalhos representam não um método, mas uma proposta de diálogo entre professor e alunos no que se refere às subjetividades e identidades, suas experiências particulares.

O material escolhido para exibição na atividade segue a proposta do roteiro de trabalho e a perspectiva teórica de Mills (1969) que propõe para que os jovens adquiram uma qualidade do espírito definida por ele como imaginação sociológica para que possam utilizar de forma eficiente as informações (categorias sociológicas), aliados ao desenvolvimento da razão (reflexão crítica das questões sociais), para assim, compreenderem com clareza as relações no meio social e o que acontece com ele mesmo. Somados ao sentimento de reconhecimento recusado na concepção de Honneth (2017) que é desenvolvido quando as três fases do

reconhecimento: do amor, do direito e da solidariedade não conseguiram garantir ao indivíduo uma capacidade de autonomia em se identificar com seus objetivos e desejos. Essa recusa, munida de conhecimento sociológico, utilizados como força de reflexão social proporcionaria ao indivíduo um engajamento por parte dos jovens por uma busca de garantias de relações de reconhecimento que sejam capazes de amparar os sujeitos da amargura do desrespeito de forma mais abrangente. Os alunos receberam nomes fictícios inspirados nos poetas e poetisas brasileiras. Nomes que representam elementos especificamente brasileiros, em especial as mazelas do povo. (Anexo 4)

Depois da exibição do vídeo com a música “eu queria mudar” foi lançada uma sugestão para iniciar a conversa. No trecho: “eu queria mudar, eu queria mudar, o meu mundo me ensinou a ser assim...”, o que essa afirmação representa pra vocês?

Graciliano: *“vai muito da situação da pessoa. A pessoa não vai roubar porque ela quer, ela vai roubar porque ela precisa, não tem outra opção. O mundo não abre uma porta, ele não teve oportunidade, é a única alternativa para ele sobreviver. Ele quer mudar mas não consegue”.*

Machado: *“é uma situação que já está enraizada”.*

Graciliano: *“ele cresceu vendo aquilo, não cresceu vendo um meio de mudança. Ele vendo as outras pessoas roubarem ele acha que é normal”.*

Jorge: *“ele cresceu vendo tiroteio, vendo pessoas passando por cima das outras, ele viu aquilo como uma oportunidade de colocar dinheiro em casa”.*

Raquel: *“tem também a questão da influência. Como começa desde a infância fica mais fácil influenciar”.*

Graciliano: *“e como numa favela, isso é tipo, que maioria, ele é chamado de “fraco”, por não fazer o que eles fazem! É muito difícil ver na mídia uma notícia: um negro da favela conseguiu uma bolsa de estudos. Isso é muito mais difícil pra gente! E ainda tem gente que diz que não existe racismo, existe sim!”*

Jorge: *“a própria mídia incentiva o racismo, nas manchetes de reportagens e jornais saem assim: “pessoa negra é pega com quantidade x de drogas”, já uma pessoa branca, ou de qualquer outra cor, é citado como “jovem””.*

Graciliano: *“a gente vive num mundo em que a gente precisa de muita representatividade. A gente tem que se colocar “lá em cima” para as pessoas verem que a gente consegue chegar naquela área. Eu estava vendo há um mês que a Majú (jornalista Maria Júlia Coutinho), conseguiu um cargo no Jornal Hoje, aí saiu na mídia que ela teria sido a primeira mulher negra a conseguir um jornal específico só dela, vi pessoas compartilhando e outras pessoas comentando assim: “ah, ela é uma pessoa como qualquer outra, ela consegue, não precisa se expor tanto”. Mas ela precisa se expor sim! Para essas pessoas que pensam diferente verem que a gente consegue alcançar outros lugares, onde as pessoas pensam que a gente não consegue arranjar, a gente consegue sim!”*

Machado: *“a maioria dos filmes de comédia retratam esse racismo. Um que assisti que coloca várias pessoas negros em situação de perigo e somente um branco é citado pelo jornal do filme”.*

Eu: “a mudança na realidade desses jovens é possível?”

Graciliano: “na favela é muito fechado, não existe um grupo de professores (de fora) destinado a ensinar lá, e quando tem é entre eles mesmos. Eu assisti sobre uma mulher negra que estava em 20º lugar por ser “ensinante” na favela e gostaria de ser professora. Quando ela cresceu ela viu que na comunidade dela precisava de professores, as crianças precisavam de professores. Porém, era tudo muito fechado pra eles, não tinha muitas oportunidades. Por ser favela. E ela disse que fez um projeto, não lembro o nome, mas era para ensinar crianças em um lugar aberto, que só tinha um quadro e os bancos eram de tijolos. E ela ensinava o que sabia para eles”.

Raquel: “pelas outras pessoas terem uma visão preconceituosa por causa da desigualdade e por não ter motivação para tentar melhorar o mundo deles”.

Lígia: “a gente mesmo, por conta do preconceito, por falta de oportunidades e ação dos governantes, não consegue mudar o mundo deles, não vê salvação, não vê como mudar essa situação. E quando ajuda são poucas pessoas”.

Jorge: “quando ele diz “ eu queria um dia ser alguém”, eu queria realmente ser alguém, eu queria ganhar um dinheiro honesto, trabalhar de forma honesta, ter a oportunidade de trabalhar em lugar bacana, por comida na mesa da minha casa de forma justa. Mas não posso! Porque não é que eu faça parte desse mundo, esse mundo já faz parte de mim. Voltar, tentar ser uma pessoa normal é praticamente impossível”.

Quando o indivíduo toma consciência de si, através das relações intersubjetivas de reconhecimento com seus parceiros de interação, se percebendo como sujeito de direitos ativo da sociedade, apto a dar a sua contribuição (participação cidadã), de forma igualitária e livre, passam a desenvolver um sentimento de autorespeito fundamental para sua autorealização e para a construção de suas identidades. Essa autorealização na contemporaneidade está condicionada a uma aceitação positiva por parte de seus parceiros de interação, de suas capacidades e aptidões. Esse “tomar consciência de si” pode ser percebido nas falas de nossos interlocutores, alguns deles conseguem enxergar em seus problemas do cotidiano algo similar ao problema enfrentado pelos jovens da música. O “eu” e o “a gente” representam essa identificação. Os alunos compreendem que a representatividade e o reconhecimento são importantes no contexto social em que estão inseridos pois possibilitam aos seus parceiros de interação perceberem que eles, enquanto são excluídos e subestimados pela cor da pele ou pela condição econômica, tem valor na sociedade e precisam “aparecer” e reafirmar isso.

Embora as condições de socialização em ambientes como favelas ou comunidades carentes não sejam favoráveis a práticas libertadoras, o discurso dos alunos aponta para uma possibilidade de mudança. Se eles próprios, que fazem parte dela, como também, quem está de fora fossem municiados com uma educação de qualidade, acessível, com ambiente adequado que propiciasse o debate sobre essas questões. Para assim vislumbrarem uma mudança de perspectiva e de realidade. Bem como também foi possível identificar um sentimento de constante rebaixamento social que pode ser interpretado como o sentimento que os grupos mais

desfavorecidos vivenciam no país, em decorrência de anos de experiências de sofrimento e violação (física e de direitos). Que em consequência afeta o autorrespeito moral do indivíduo, constituindo segundo Honneth, uma forma de desrespeito “que são infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade” (HONNETH, 2017, p. 216). Quando eles afirmam que gostariam de ter um trabalho honesto como qualquer outra pessoa e quando dizem que tem que se colocar “lá em cima”.

Alertam para uma maior preocupação do poder público com a realidade dessas comunidades de como a violência e a criminalidade recrutam esses jovens desde a mais tenra infância, fazendo valer-se dessa prática como única possibilidade de sobrevivência. Essa exclusão social e privação de direitos desenvolve nos indivíduos reações emocionais com vergonha, ira, vexação ou o desprezo são as formas psíquicas que impulsionam ao indivíduo “reconhecer que o reconhecimento social lhe é denegado de modo injustiçado” (HONNETH, 2017, p. 221). Despertando-lhe um questionamento sobre seus modelos de referência, para que então possam reagir ao vivenciarem uma quebra de suas ações em decorrência do descumprimento de expectativas legais de comportamento.

Segundo vídeo, um trecho do filme “A Onda”, possibilitou uma reflexão sobre uma experiência realizada por um professor com o intuito de revelar que em qualquer sociedade democrática existe a possibilidade de um crescimento ideológico e de uma prática fascista. Após assistirem ao vídeo solicitei que comentassem sobre as principais questões sociais presente:

Euclides: *“que o autoritarismo meio que está enraizado na pessoa e que ela pode se envolver facilmente com um discurso de um ditador, não precisa ser necessariamente um ditador. Como Hitler fez, ele foi aos poucos conseguindo o poder na Alemanha”.*

Graciliano: *“eles no início do filme disseram que aquilo não iria acontecer de forma alguma e eles se deixaram levar por pequenas coisas que se tornou uma onda gigante. Fiquei chocado, meu psicológico foi abalado (risos)!”*

Cora: *“isso acontece até em grupos sociais, a pessoa tentando se encaixar. Mesmo que a pessoa não concorde com o que a outra pense ou fale, mas para tentar se encaixar no grupo vai adquirindo as características dele, mesmo sem concordar. Tudo isso pra ser aceito!”*

Raquel: *“a falta de interpretação pode levar pessoas a seguir um discurso sem perceber”.*

Eu: *“o que vocês podem dizer sobre a reação da turma sobre a proposta do professor?”*
 ,,

Euclides: *“que os alunos aceitaram sem reclamar”.*

Raquel: *“eles ficaram empolgados!”*

Graciliano: “eles tinham que aceitar porque o professor era o líder e se eles não aceitassem eles eram diminuídos e vistos como ninguém. Como aconteceu, uma menina veio sem o fardamento exigido pelo professor e ela não recebeu nenhuma atenção. Pra ela ser aceita ela teve que seguir a maioria”.

Eu: “existem situações no nosso cotidiano em que isso acontece? ”

Graciliano: “sim, as vezes até a gente mesmo faz isso sem perceber. Como na nossa sala, um dia desses nós estávamos debatendo que nós temos uma colega, não a consideramos amiga por ela ser diferente. Por que ela não sabe se interpretar, conversar “direitamente”, aí a gente acaba meio que excluindo ela por causa disso, por ela ser diferente. E eu conversando com a Cora, que eu descobri que ela tem um déficit, e eu não sabia disso. E a gente acabou deixando ela de lado, porque achamos que ela era uma pessoa como qualquer outra, que não sabia conversar. Pensamos “ah ela é chata, deixa ela pra lá, não fala com ela não! ”

Cora: “ela a todo momento tentando se encaixar no nosso grupo”.

Graciliano: “ela se encaixava em outro grupo da sala, que ela trouxe assuntos do grupo de lá pra gente. E nós vimos aquilo de uma forma muito vulgar. Daí começamos a conversar com ela, que ela não poderia ser assim. Mas é o jeito dela! E a gente tinha que respeitar”.

Cora: “as vezes não é nem o jeito dela, talvez seja ela tentando se encaixar, aí achou que falando o que o outro grupo conversava seria aceita. Só que a gente tem pensamentos opostos, pensa diferente”.

Raquel: “é importante também a gente questionar o nosso comportamento, estamos sempre julgando o comportamento do outro. Olhar mais pra nós mesmos”.

Cora: “depois do problema com nossa colega nós ficamos pensando: será que a gente tem que mudar só por causa disso? Do problema dela? ”

Graciliano: “mas será se a gente mudar agora não seria uma forma falsa de mudança? E realmente vai ser uma forma falsa. A gente não estaria querendo só uma compensação futura, sei lá, tipo um perdão divino? Isso poderia soar estranho só porque nós sabemos do problema dela? Eu descobri conversando com outros colegas enquanto caminhávamos pra casa”.

Todos os alunos nesse momento ficaram um pouco pensativos. Percebi em alguns olhares e expressões faciais (de dúvida e de receio) de que eles perceberam que estavam produzindo comportamentos “tóxicos”, como eles próprios definiram logo após.

Jorge: “esse filme me fez lembrar o personagem Thanos da Marvel, que ele queria expulsar os Vingadores da jaula do infinito para restaurar o universo. Metade-metade, metade morria e metade vivia. As pessoas que não aceitassem que uma parte da população iria morrer, morreria. Ou você aceita que metade do mundo será apagado ou você morre. Opressão para aceitar uma ideia”.

Raquel: “isso acontece também quando a pessoa começa a perceber que ela tem poder sobre algo, poder financeiro, de chamar a atenção. O que facilitou essa situação do filme foi a falta de diferença entre eles na sala. Todos brancos, não tinha um negro! ”

A conversa entre os alunos permitiu a eles perceberem que não é impossível uma pessoa deixar-se envolver por um discurso que venha de uma pessoa pela qual sintam segurança. Principalmente quando seu discurso e princípios correspondam aos seus desejos mais

profundos, não externados. Muitas coisas passam despercebidas até se tornarem naturais para determinados indivíduos ou grupos sociais. Conseguiram perceber isso em diversas situações, como um adolescente que tenta se inserir em um grupo, possuindo opiniões definidas, mas para se adequar ao grupo traz para si as perspectivas e comportamentos dos integrantes do grupo desejado. Todas as características do grupo são assimiladas pelo novo integrante para que não haja a recusa de suas expectativas futuras. Os alunos identificaram que a postura dos estudantes do filme foi de submissão e obediência, não questionaram a atividade proposta pelo professor, e também não refletiram sobre as consequências para eles.

Após o debate sobre as implicações de uma postura autoritária, os alunos alcançaram uma reflexão para o seu próprio espaço de interação social, a escola. Desenvolveram a habilidade de passar de uma perspectiva para outra, da análise de uma conjuntura mais complexa da sociedade, para uma mais específica, do seu cotidiano. Como diria Mills, treinando a imaginação sociológica que “é a capacidade de ir das mais impessoais e remotas transformações para as características mais íntimas do ser humano – e ver a relação entre as duas” (MILLS, 1969, p. 13). Devido a compreensão de que suas atitudes se caracterizavam como de exclusão e preconceito quanto ao comportamento da colega que queria se juntar ao grupo deles. Acarretando assim, em uma reavaliação dos próprios conceitos, princípios, comportamentos no intuito de facilitar as relações sociais compreendendo as diferentes sociabilidades dos sujeitos.

Os conflitos morais foram surgindo e permitindo aos alunos uma análise mais cautelosa de como agir diante de situações que fujam a suas expectativas. Na perspectiva de Honneth, ao deslocarem a atenção para as próprias expectativas, os sujeitos tomam consciência simultaneamente do seu “elemento cognitivo, isto é, o saber moral que conduziu a ação planejada e agora refreada” (HONNETH, 2017, p.222). Ao entenderem que suas ações, mesmo estando em uma concepção positiva de comportamento podem vir a ocasionar, nos parceiros de interação, constrangimento e exclusão social. No momento em que questionam se a aceitação da colega no grupo provocou uma mudança real em seus comportamentos ou foi motivada pela expectativa de uma compensação futura. Finalizando a discussão, os discentes compreenderam que estavam praticando um comportamento tóxico.

Terceiro vídeo, uma reportagem do programa *Fantástico* (Rede Globo) sobre o aumento da participação dos jovens na política, realizada nas eleições presidenciais de 2016. Faz uma retrospectiva dos movimentos estudantis e da vida de três jovens, suas perspectivas políticas de vida. Duas jovens empenhadas na mudança política brasileira e um jovem que desacredita nessa

mudança e enxerga possibilidade de uma vida melhor em outro país. Após assistirem ao vídeo solicitei que comentassem sobre as principais questões sociais ali presentes:

Cora: *“acho que tem muita gente que subestima os jovens, e é isso que tá faltando na política. Pra serem eleitos e fazerem mais pelos outros jovens. Por ter uma mente mais aberta e por estar incluso na sociedade tem conhecimento do que está acontecendo”.*

Graciliano: *“o Eduardo (jovem entrevistado na reportagem) quer encontrar a solução pra ele em outro país. Já a Betina (jovem entrevistada na reportagem) não, ela quer fazer a diferença, ela quer salvar. E tipo assim, eu acho que ele deveria mudar o conceito dele de que aqui no país não estava bom. Talvez não estivesse bom pra ele mesmo, mas porque ele não tentou mudar? Fazer a diferença? Tudo tem que começa para fazer a diferença. Um movimento começa a partir de uma pessoa, se tu for procurar um meio de melhoria outras pessoas vão ver que se não está bom pra você, então não está bom para mim! Eu vou tá meio que influenciando as pessoas a querer mudança. Se ele quisesse uma mudança já teria a ajuda da Betina. Ele quer fugir da situação”.*

Euclides: *“o que falta ao brasileiro é um nacionalismo, não ao extremo como vemos atualmente. Mas de ter orgulho do lugar de origem. Podemos mudar as condições difíceis de nossa região e de nosso país. Ele quer ir pro Canadá, mas não sabe como vai estar lá daqui há alguns anos. Eu escuto muitas pessoas dizendo que não tem orgulho de ser Piauiense, a gente está numa situação ruim mas podemos mudar isso! ”*

Eu: *“o que acharam do nosso encontro? ”*

Cora: *“a atividade foi interessante, faz a gente pensar, ainda mais em grupo, foi muito mais fácil! ”*

Machado: *“todo mundo tem um pensamento diferente, mas quando agrega vários pensamentos...flui! Por exemplo, aqui no Brasil existe a esquerda e a direita, cada um pensa a seu modo. Sempre existirão pessoas que pensam diferente e leva ao que acontece nesse vídeo, manifestações e pessoas lutando por seus direitos”.*

Graciliano: *“muda muitas coisas! ”*

Jorge: *“não faz sentido chamar de esquerda e direita pensamentos opostos. Pois se eu estou num grupo de sete pessoas, três pensam de uma forma e quatro pensa de outra forma, a forma como as três pessoas pensam é visto como errada, de forma errada. Só porque o outro grupo tem opiniões opostas ele está errado. Como se fosse direita e esquerda”.*

Raquel: *“depende de como as pessoas interpretam direita e esquerda”.*

Cora: *“como a internet ajuda muito, militar é bom, mas militar demais, eu já não sei! Eu fico com pé atrás com gente que diz que é totalmente engajado, fala coisas bonitas que a gente quer ouvir, mas na hora de discutir em grupo não tem muito o que falar dele mesmo, fala mais de pensamentos que vê na internet. Eu acho que gente que fala demais assim, sei não! ”*

Raquel: *“as pessoas vão se deixando levar demais pelo meio social, pela internet. Tem gente que absorve as coisas mas não vai a fundo pesquisar se são ideias certas, verdadeiras ou não. Só ouvi ali e quer impor uma ideologia”.*

Cora: *“vai porque a maioria tá seguindo, a maioria tá falando”.*

Graciliano: *“Maria vai com as outras”.*

Machado: *“aqui mesmo na escola, no ano passado, fizeram a maior campanha pra um determinado presidente, dizendo que era o melhor. Esse ano, já estavam pedindo pra ele sair da presidência. Eu, hum hum, e o ano passado?”* (Risos)

Eu: *“a pessoa tem o direito de mudar de opinião!”*

Machado: *“mas tem uns que se juntam porque é “modinha””.*

Jorge: *“no filme a Onda, o personagem que comete o suicídio fala antes que os colegas debochavam dele e que encontrou na onda uma forma de ser alguém, de ser respeitado”.*

Raquel: *“esse é o perigo de acontecer algo parecido dentro da sala de aula. De algum colega ter esse sentimento e tomar uma atitude assim!”*

Cora: *“professora precisamos de mais momentos assim, precisamos conversar mais!”*

Assim, finalizamos nosso grupo focal. A técnica de grupo focal foi essencial para o desenvolvimento e análise da perspectiva da teoria do reconhecimento no ensino de sociologia, com também na contribuição deste para tomada de consciência por parte dos alunos de suas identidades e de seus direitos enquanto cidadãos⁹. Pois os grupos focais “permitem trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta” (GATTI, 2005, p. 10).

A enfática fala de uma das alunas mostra que o potencial da juventude, em sua perspectiva, não é aproveitado. Principalmente na carreira política, pois as contribuições da juventude nas decisões políticas seriam de grande relevância, levando em consideração o conhecimento concreto desses sobre a realidade dos demais. As mudanças podem começar de uma iniciativa, que em coletividade, como nos movimentos sociais, pode ganhar proporções e resultados significativos.

O debate ganhou mais expressão ao questionar por que não transformar o descrédito na sociedade e na possibilidade de mudança, em luta? Honneth argumenta que “toda reação emocional negativa que vai de par com a experiência de um desrespeito de pretensões de reconhecimento contém novamente em si a possibilidade de que a injustiça infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne o motivo da resistência política”. (HONNETH, 2017, p. 224). Se considerarmos que os sentimentos negativos originados por uma situação de

⁹ Os limites da metodologia do grupo focal são percebidos por não conseguir capturar dimensões mais pré-articuladas, pré reflexivas, apriorísticas. Constitui uma técnica importante para análise do discurso, para outras dimensões como as citadas anteriormente, esta ferramenta metodológica não consegue alcançar. Isso não significa dizer que ela que não trouxe perspectivas importantes, pelo contrário, ela pode trazer indícios importantes para aprofundamentos posteriores. A observação sistemática e o grupo focal apresentam limites para capturar dimensões mais afetivas que atravessam as relações de reconhecimento que estão para além do discurso. Reconheço esse limite nas técnicas utilizadas, mas que também mostraram-se válidas para uma primeira aproximação mais substantiva com o campo.

desrespeito social são capazes de despertar uma tomada de consciência, e consequentemente, uma convicção política. Então, por que não exercitar isso no espaço escolar? O ensino de sociologia no exercício do estranhamento, da desnaturalização e da imaginação sociológica podem revelar o potencial cognitivo dessas reações emocionais negativas nos indivíduos, para uma consciência política de reconhecimento e luta na aquisição de seus direitos de cidadania através das categorias sociológicas e as devidas reflexões dos contextos sociais.

Os alunos responderam às questões do questionário, de forma subjetiva, onde expressaram suas concepções e experiências vivenciadas com relação aos direitos de cidadania. Que nos possibilitou identificar formas distintas, porém constantes, de entendimento sobre o conceito. Concepção de acesso à liberdade e igualdade constituiu maioria entre as respostas, uma quantidade também significativa de alunos entende o direito como “obrigação”, deles e não dos parceiros de interação, em desenvolver um comportamento de respeito. Essas concepções foram construídas a partir de suas relações familiares e de conhecimento que adquirem nas relações sociais. O despertar para um reconhecimento de direitos, de uma tomada de consciência cidadã não foram estimuladas nesses espaços de relações sociais primárias. Ao analisarmos algumas respostas podemos perceber, que no espaço escolar, essa tomada de consciência vai sendo desenvolvida no decorrer das séries. Pois alguns conceitos e reflexões da sociologia são percebidos nas respostas. Concluindo assim, que a medida que os alunos exercitam a imaginação sociológica a compreensão sobre suas identidades e seus direitos enquanto cidadãos podem ser despertadas de forma mais clara em suas reflexões.

As observações de como a sociologia chega aos alunos nos proporcionou uma reflexão sobre o papel do professor para essa compreensão entre os conteúdos sociológicos e a relação destes com a realidade dos alunos. Atentando para a performance do professor da disciplina, em relação ao seu planejamento, condução e expectativa de retorno dos alunos, observamos que sua conduta prioriza uma postura de educação estática, interessada na transmissão de conteúdos e cumprimento do tempo de aula. Isso impossibilita um dinamismo da relação professor-aluno, bem como de uma compreensão do conhecimento sociológico associado às experiências do cotidiano dos alunos. Assim, não permitindo uma reflexão crítica sobre o contexto social e social e de seu lugar no mundo. Que além disso, nos fez reavaliar nossas práticas docentes, que por muitas vezes são desmotivadas pelo curto período de tempo em sala, pela grande quantidade de turmas a serem trabalhadas, a incumbência de ter que lecionar outras disciplinas que não temos formação, que limitam nossa predisposição ao desenvolvimento de uma exposição mais criativa.

A técnica do grupo focal constituiu-se em uma valorosa experiência pois permitiu, através do debate sobre questões que elencam o repertório de conteúdo a serem utilizados no ensino de sociologia, o desenvolvimento e a análise da teoria do reconhecimento como paradigma teórico para se pensar um ensino que contemple as experiências dos alunos, associadas aos conceitos sociológicos. Possibilitando aos alunos uma reflexão importante sobre suas identidades, obrigações e direitos enquanto cidadãos. Os recursos utilizados para essa percepção como hip hop, o filme e a reportagem expuseram questões do âmbito social que foram associadas e reconhecidas como inerentes aos seus cotidianos. Em um processo de estranhamento do familiar, de desnaturalização de concepções e comportamentos entendidos como naturais foi possível despertar um olhar diferenciado da realidade e uma compreensão da sociedade de forma mais cooperativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa foi possível notar que a noção de reconhecimento social a partir das relações de intersubjetividade está relacionada à ideia de cidadania que os indivíduos em nosso país possuem. No sentir-se reconhecido pela aceitação dos seus parceiros de interação mostra como historicamente o processo de formação da sociedade foi construído, onde o que vale é a relação que tenho (de forma igualitária) dentro da sociedade, se são reconhecidas minhas potencialidades e capacidades. Um indivíduo sem relações em nossa sociedade é concebido à margem das concepções de participação e importância da sociedade.

A cidadania constituída no Brasil configurou-se historicamente numa ideia de reconhecimento e definição dada pelo Estado em forma de lei; intimamente relacionada a status e funções de visibilidade social, e não de normas e valores políticos. A consequência foi a supervalorização de algumas categorias em detrimento de outras, que gozam de direitos reconhecidos em lei, enquanto outros, não têm o alcance material dos direitos institucionalmente garantidos, vivenciando, desta maneira, uma experiência de privação de direitos.

O processo histórico e cultural brasileiro revela um Estado que operava a partir de agentes privados, sem proporcionar à sociedade uma educação voltada à reflexão e crítica social desenvolvendo assim uma apatia social frente as desigualdades e desrespeitos quanto ao acesso aos direitos de cidadania. Os ideais democráticos educacionais foram se perdendo em meio ao sabor de inspirações ideológicas do momento. Impossibilitando assim uma tomada de consciência que possibilitaria a transformação da visão de mundo de jovens estudantes. Principalmente no que diz respeito às camadas mais vulneráveis de nossa sociedade em que essa postura se torna mais distante.

O resultado inicial da imaginação sociológica é a percepção de que o sujeito somente consegue compreender sua experiência e avaliar seu percurso histórico situando-se dentro de seu próprio período. Que somente conhecerá suas oportunidades na sociedade quando tornar-se consciente das possibilidades dos demais parceiros de interação, na mesma condição em que eles enquanto cidadão. Os debates em sala, a problematização social, a contextualização de conceitos da sociologia tem proporcionado uma reflexão mais concreta e carregada de relatos e experiências que fazem desses interlocutores produtores de conhecimento.

O espaço escolar é importante pois proporciona a esses indivíduos um contato com informações e estratégias pedagógicas que lhes possibilite, junto ao debate coletivo embasado no conhecimento sociológico, um conflito moral que lhes permita resgatar suas identidades e princípios, ora esquecidos pelas experiências de privação de direitos e desrespeito, para um reconhecimento de si e de seus parceiros como membros de igual valor dentro da sociedade, como bem mencionava Axel Honneth.

O questionário em forma de espiral sociológico nos possibilitou identificar na pesquisa de campo concepções diferentes de direito trabalhadas por Axel Honneth em duas grandes obras: em “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais (2003)” desenvolve a tese de que o direito é fundamental para a teoria do reconhecimento, pois garante a universalidade dos direitos individuais; em “Direito da liberdade (2015)” pode ser observado uma mudança no tratamento no que diz respeito ao direito, pois este passa a ser analisado como gerador de patologias sociais. Desse modo as respostas dadas aos questionários, em sua maioria, se enquadram na perspectiva de direito entendido como liberdade negativa e liberdade reflexiva, em que ambas impedem o indivíduo de terem uma interação e participação social por se entenderem “destinatários de direitos” garantidos pelo Estado e que o isentam de uma luta em busca deles. Isso para Honneth é um problema social.

Nessa perspectiva, a partir das atividades realizadas o ensino de sociologia, através de seus conceitos, temas, métodos e teorias apresenta-se como uma possibilidade prática de exercitar as fases do reconhecimento de direitos a partir da reflexão sobre a condição dos indivíduos enquanto cidadãos. Constituindo uma ferramenta importante para conduzir debates concernentes à sociologia. Como também repensar o ensino cotidiano da sociologia e suas possibilidades ao articular o que está proposto nas teorias e dimensões práticas, considerando as experiências dos alunos para a construção do conhecimento. Assim como o papel do professor para a realização desse processo. Essa perspectiva teórica traz contribuições fundamentais para se perceber direitos a partir do que nós construímos no tecido das sociabilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do. **Expressões estéticas contemporâneas de resistência da juventude urbana e a luta por reconhecimento: uma leitura de Nietzsche e Axel Honneth**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 56, p. 73 – 100, jun., 2013. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/68804>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BENEVIDES, Maria Victória. Cidadania e Direitos Humanos. **Publicações/Textos IEAUSP: Direitos Humanos e Cidadania**, dez. 2012. Disponível em: < <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2019.

BENEVIDES, Maria Victória. Cidadania e Democracia. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, n. 33, 1994. Disponível em: <<http://www.cedec.org.br/cidadania---ano-1994---no-33>> Acesso em: 17 dez. 2018.

BRESSIANI, Nathalie. *Luta por reconhecimento e diagnóstico de patologias sociais: Dois momentos da Teoria crítica de Axel Honneth*. In.: MELO, Rúion (coord.). **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CARLSON, Joanne. Me Poster. Presentation prepared for word congresso of reading july 20, 1994. College of Saint Mary Omaha. Nebraska – USA.

CARNIEL, Fagner & RUGGI, Lennita Oliveira. De sociólogo e louco todo mundo tem um pouco: ou porque a sociologia é disciplina mais legal da escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.16, n. 30, p. 235 – 247, jan.- abr. 2015. Disponível em: < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816302015235>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

CARNIEL, Fagner; BUENO, Zuleika de Paula. O Ensino de Sociologia e os seus públicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 671-685, set. 2018 . Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000300671&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania: tipos e percursos. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 337-360, dez. 1996. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2029>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. *Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. 4ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. In: **Dados**, Rio de Janeiro, vol. 40, 2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2020.

_____. Entrevista. In: CORDEIRO, L.; COUTO, J. G. (Orgs.). **Quatro autores em busca do Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CHAER, Galdino. DINIZ, Rafael Rosa Pereira. RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251 -266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf > Acesso em: 15 jan. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença*. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul-dez. 2002.

CREMONESE, Dejalma. A Difícil Construção da Cidadania no Brasil. **Desenvolvimento em Questão**. vol. 5, núm. 9, janeiro-junho, 2007, pp. 59-84. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75250904> > Acesso em: 15 fev. 2019.

DALBOSCO, Claudio Almir. Reificação, reconhecimento e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2011, vol.16, n.46 [citado 2020-06-27], pp.33-49. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 fev. 2020

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**. 5ª ed. Rio de Janeiro. Rocco, 1997.

_____. Entrevista. In: CORDEIRO, L.; COUTO, J. G. (Orgs.). **Quatro autores em busca do Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

FERNADES, Florestan. **O ensino de sociologia na escola secundária**. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, I., 1954, São Paulo. USP, p. 89 -106, 1955.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia do oprimido**. 66ª ed.- Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: complementos e índices**. Trad. Marcia Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. 3ª ed. – São Paulo: Editora Contracorrente, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livros Editora, 2005. (Série Pesquisas em Educação; 10).

GOHN, Maria da Glória. **História dos Movimentos e Lutas Sociais: construção da cidadania dos brasileiros**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HILL, Marc Lamont: **Batidas, rimas e vida escolar: pedagogia hip hop e as políticas de identidade**/ Marc Lamont Hill; revisão da tradução e prefácio à edição brasileira de Mônica do Amaral; prefácio de Gloria Ladson – Billings; tradução de Paola Prandini e Vinicius Puttini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009a.

_____. *A textura da justiça – sobre os limites do procedimentalismo contemporâneo*. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 345-368, set. /dez. 2009b. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/6896/6803>>. Acesso em: 21. set. 2019.

_____. **Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política**. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544 – 562, set.- dez., 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16529>> Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. **El Derecho de la Libertad: una eticidad democrática**. Madrid: Clave Intelectual, 2014.

_____. **O Direito da Liberdade**. Tradução de Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

HONNETH, Axel; ANDERSON, Joel. *Autonomia, Vulnerabilidade, Reconhecimento e Justiça*. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, São Paulo, n. 17, p. 81-112, June 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/64839/67456>>. Acesso em: 15 set. 2019.

LAWN, Chris. *Compreender Gadamer*. 2. Ed. Trad. Helio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEAL, Vitor Nunes. *O coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

LIMA, Francisco Jozivan Gudes de. *Para além do dilema redistribuição-reconhecimento: Nancy Fraser e a concepção bidimensional de justiça*. **Ethic@ - An international Journal for Moral Philosophy**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 126-141, set. 2016a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2016v15n1p126>>. Acesso em: 20. set. 2019.

_____. “*Transnacionalização democrática, cosmopolitismo e direitos humanos segundo Habermas: uma abordagem para além do realismo político de H. Morgenthau e C. Schmitt nas relações internacionais*”. In: LIMA, Francisco Jozivan Guedes de; ARAÚJO NETO, Gerson Albuquerque de. (Orgs.). **Filosofia prática, epistemologia e hermenêutica** [recurso eletrônico] - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016b. 551 p.

LOPES, Juarez Brandão. *Trinta anos de Fundação Ford no Brasil. Um testemunho com alguma análise*. In: MICELI, S. (Org.) **A fundação Ford no Brasil**. São Paulo: Editora Sumaré, 1993, p. 153-164.

MACHADO, Nilson José. *Anotações para a Elaboração de uma ideia de Cidadania*. **Publicações/Textos IEAUSP: Direitos Humanos e Cidadania**, dez. 2012. Disponível em: <

<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/machadoideiadecidadania.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2019.

MARSHALL, Thomas. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, José de Souza: **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. 3ª ed. 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

MILLS, Charles Wright: **A imaginação sociológica**. – 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever**. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, v. 39, n. 1, p. 13 -37, 1996. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111579>> Acesso em: 13 fev. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira & ENGERROFF, Ana Martina Baron. **Cidadania e ensino de sociologia nos manuais do professor dos livros didáticos aprovados no PNLD 2015**. Estudos de Sociologia, Recife, v.2, n. 22, p. 235 – 271, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235746>> Acesso em: 15 jan. 2020.

PATRUS, Rafael Dilly. *Críticas de Honneth às teorias Contemporâneas da justiça: a justiça a partir das relações sociais de reconhecimento recíproco*. **FIDES**, Natal, v.4, n. 2, jul/dez 2013. Disponível em: <<http://www.revistafides.com/ojs/index.php/br/article/view/409>> Acesso em: 21. set. 2019.

PERLATTO, Fernando. **A imaginação sociológica brasileira: a sociologia no Brasil e sua vocação pública**. Curitiba: CRV, 2016.

RAVAGNANI, Herbert B. *Uma introdução à teoria crítica de Axel Honneth*. **Intuitio**, v. 2, n. 3, p. 51-67, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/5112/3943>> Acesso em: 21. set. 2019.

RAWLS, John. **A Theory of Justice**. Cambridge: Belknap Press, 1971.

RIBEIRO, Renato Janine. Entrevista. In: CORDEIRO, L.; COUTO, J. G. (Orgs.). Quatro autores em busca do Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ROSENFELD, Cinara L.; MELLO, Luciana Garcia de; CORRÊA, Andressa S.. *Reconstrução normativa em Axel Honneth e os múltiplos justos do mercado de trabalho*. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 664-685, mar. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/21667/14114>> Acesso em: 02. set. 2019.

SAES, Décio Azevedo Marques de. A questão da evolução da cidadania política no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 379-410, Ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Cidadania e Capitalismo: uma abordagem teórica. **Publicações/Textos IEAUSP: Direitos Humanos e Cidadania**, dez. 2012. Disponível em: < <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/saescidadania.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2019.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro. Ed. Campos, 1979.

SOUKI, Lea Guimarães. **A atualidade de T.H. Marshall no estudo da cidadania no Brasil**. Civitas. V. 6, n. 1 jan.-jun. 2006.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

_____. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

THERBORN, Göran. Depois da dialética: teoria social radical em um mundo pós-comunista. **Margem Esquerda**, v. 10, pp. 109-127, 2007.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis [online]**. 2009, vol.19, n.3, pp.777-796. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/physis/v19n3/a13v19n3.pdf> > Acesso em: 23 jan. 2020. ISSN 1809-4481. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>.

IMAGEM EM MOVIMENTO

DIE WELLE (A Onda). Direção: Dennis Gansel. Produção: Christian Becker. Alemanha, 2008. Duração: 106 min. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=zG3TfjAhs30> >. Acesso em: 20 out.2019.

PACIFICADORES. *Eu queria mudar* (5 min 02s). Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LGxA254Bjts>>. Acesso em: 20. out. 2019.

REDE GLOBO. **Fantástico** [Como jovens brasileiros veem a política hoje]. São Paulo: Globo, 03 out. 2016. Programa de TV (11 min 42s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0VJu0WcDt1w> > Acesso em: 20 out. 2019.

ANEXOS

Anexo 1: Questionário

Eu me chamo...

Os ensinamentos que recebi da minha família sobre Direitos são...

O que entendo por Direito é...

Quais atitudes tomou quando foi desrespeitado?

O que busco para meu futuro é...

O que aprendi na escola sobre Direitos foi...

Você já se sentiu desrespeitado?

A escola para mim é...

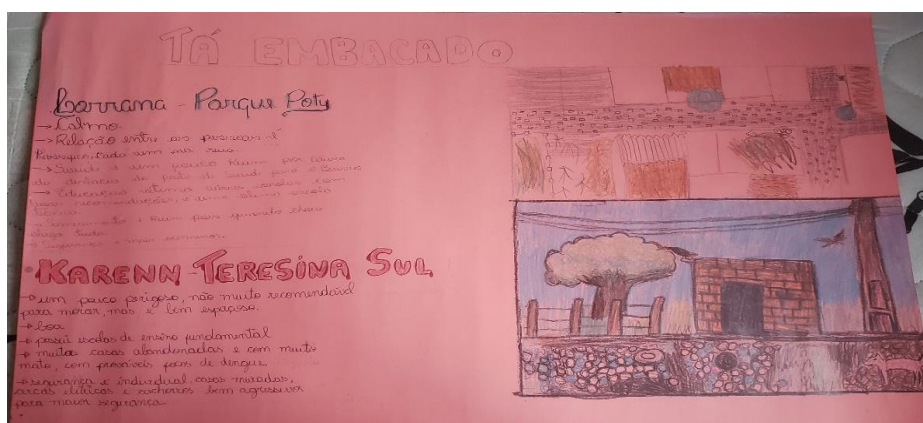
Minha ocupação durante o dia é...

ESPIRAL SOCIOLOGICO

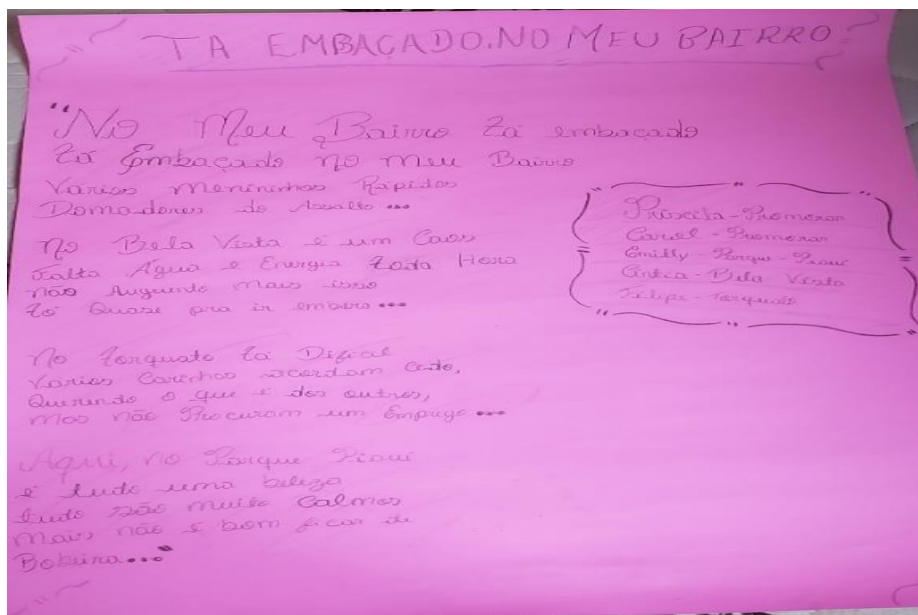
Anexo 2: Atividade “O que tá rolando no meu bairro”



Anexo 3 Produções da atividade “O que tá rolando no meu bairro”



Anexo 3 Produções da atividade



Anexo 4. Grupo Focal – Dinâmica Sociológica de Reconhecimento

Tema	Cidadania e direitos no Brasil
Objetivo Geral	Através de uma sequência didática que contemple os conteúdos do ensino de sociologia despertar nos alunos uma reflexão e compreensão sobre suas identidades e seus direitos enquanto cidadãos.
Objetivos Específicos	1. Perceber e identificar categorias sociológicas em recursos como músicas, filmes e reportagens. 2. Desenvolver um processo de estranhamento e desnaturalização como forma de potencializar a prática da imaginação sociológica. 3. Compreender à luz do pensamento sociológico o reconhecimento de identidades e direitos de cidadania, assim como despertar a busca por estes.
Metodologia/ Recursos	• Grupo Focal • Música: “eu queria mudar” grupo Os Pacificadores. • Trecho do Filme: A Onda. • Reportagem: O aumento da participação dos jovens na política – Fantástico/2016.
Avaliação	Análise das dimensões simbólicas e subjetivas sobre reconhecimento apresentadas nos discursos dos participantes.

Anexo 4

Participantes do grupo focal

Graciliano (17 anos)	Trabalha no turno da manhã, estuda à tarde e à noite auxilia a mãe na produção de bolos de pote.
Raquel (18 anos)	Trabalha no turno da manhã, estuda à tarde, mora com a mãe e os irmãos. Renda de sua família vem de seu trabalho.
Jorge (17 anos)	Trabalha no turno da noite, estuda à tarde, contribui para a renda familiar da família.
Machado (17 anos)	Passa a manhã inteira estudando, à tarde vai à escola e dedica o resto do tempo assistindo séries.
Ligia (17 anos)	Ajuda nas atividades domésticas de casa, faz curso de inglês, dedica o resto do tempo aos estudos.
Euclides (17 anos)	Auxilia seu pai nas vendas do comércio que possuem, à tarde vai à escola. Nos horários vagos gosta de fazer leituras históricas.
Cora (17 anos)	Dedica a parte da manhã aos estudos. A tarde vai à escola. Gosta de acessar redes sociais.

Anexo 4: Letra da música “Eu Queria Mudar”

Os Pacificadores

Eu queria mudar, eu queria mudar
Eu queria mudar, eu queria mudar.
O meu mundo me ensinou a ser assim,

Fazer a correria os cana vinha atrás de mim
Aprendi a ser esperto
Aprendi a meter fita,
No meio da malandragem só tem fumaça
Cresci numa quebrada onde não pode dar mole,
Onde amigo e confiança com certeza não há!
Eu queria mudar, eu queria mudar,
Eu queria mudar, eu queria mudar.
O meu mundo me ensinou a ser assim,
Fazer a correria, os cana vinha atrás de mim

Pulei o muro da escola pra correr atrás de pipa,
Jogar conversa fora, biloca em fica,
Matar gato de pedrada,
Rasgar o lixo do vizinho.
É muita ocorrência pra um só menininho
É divertido aprontar, fazer o que é proibido
Pedra no telhado brincadeira de bandido
Espingarda de madeira
Mocinho e bandido,
Vida loca desde cedo atrás dos
inimigos,
Mais folgado da rua tipo mais alopado,
Jeitinho de marrento carinha de folgado,
Odiava escola, classe ou centro de ensino,
Da meu xumbinho da meu
brinquedo de matar menino,
Muitas vezes minha mãe me

Chamou de capeta
Eu sou o tipo de cara que não vive
sem treta
De tanto de escutar um nome eu atendo
Na madrugada é nós na fita puro veneno.

Eu queria mudar, eu queria mudar
Eu queria mudar, eu queria mudar.
O meu mundo me ensinou a ser assim
fazer a correria, os cana vinha atrás de mim
Aprendi a ser esperto aprendi a meter fita

No meio da malandragem só tem fumaça
Cresci numa quebrada onde não pode dar mole
Onde amigo e confiança com certeza não há!

Eu queria mudar, eu queria mudar
Eu queria mudar, eu queria mudar.

Passei infância no Caje aprontei pra carai
Na fulga da lotérica a casa sempre cai
Se acostumar com as torturas é sempre difícil
Trabalho exige muito roubar
é meu vício,
Na minha casa não tem plasma, nem LCD

Tem uma lan ali moscando cheia de pc.
O meu mundo me ensinou a ser assim
Fazer a correria, os cana vinha atrás de mim
Eu queria mudar, eu queria mudar
Eu queria mudar, eu queria mudar.
O meu mundo me ensinou a ser assim
Fazer a correria os cana vinha atrás de mim

Esse mundo me ensinou a roubar
Esse mundo me ensinou a matar,
Esse mundo me ensinou a viver de um jeito que não dá pra mudar,
Eu queria poder viver bem,
Eu queria um dia ser alguém, Infelizmente o que se quer não se
tem,
Preto rico tem um entre cem!

Só sei fazer o errado eu aprendi a ser assim,
Quem vai por esse caminho logo encontra o fim,
Pobre sem profissão, nada consta custa um montão, fecharam as
portas pra mim roubar é minha profissão

Queria até ter um carro tunnado estilo sport
Pra conseguir um daqueles só sendo um patrão dos fortes,
Ou conseguir um canal numa agencia bancária
Ou sequestrar um playboy filho de uma mãe milionária,
Pensar honesto não dá
Nunca deu e nunca dará
Se quem governa o país também aprendeu a roubar
Eu roubo a mão armada
Eles roubam no caô,
Me chamam de bandidão eu chamo

Grupo Focal Socialização

