



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**RAONI GOMES DE SOUSA**

**DEMOCRACIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA  
PARA O ENSINO MÉDIO**

**CAMPINAS**  
**2019**

**RAONI GOMES DE SOUSA**

**DEMOCRACIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA  
PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Lopes Reis

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA PELO ALUNO RAONI  
GOMES DE SOUSA E ORIENTADA PELA  
PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> MÁRCIA LOPES REIS.

**CAMPINAS  
2019**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Izabel Cristina Barbosa dos Santos - CRB 7078

So85d Sousa, Raoni, 1986-  
Democracia nos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio / Raoni  
Gomes de Sousa. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Márcia Lopes Reis.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de  
Filosofia e Ciências Humanas.

1. Democracia. 2. Sociologia (Ensino médio). 3. Livros didáticos - Brasil. 4.  
Ensino médio - Brasil - currículos. I. Reis, Márcia Lopes. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Democracy in high school Sociology textbooks

**Palavras-chave em inglês:**

Democracy

Sociology (High school)

Textbooks - Brazil

High school - Brazil - curricula

**Área de concentração:** Sociologia

**Titulação:** Mestre em Sociologia

**Banca examinadora:**

Márcia Lopes Reis [Orientador]

Carlos Alberto Lopes de Sousa

José Luís Bizelli

**Data de defesa:** 06-12-2019

**Programa de Pós-Graduação:** Sociologia

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: 0000-0002-3834-7005

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7900120237413487>



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 6 de dezembro de 2019, considerou o candidato Raoni Gomes de Sousa aprovado.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Lopes Reis

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

Prof. Dr. José Luís Bizelli

*A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.*

A todas e todos que, não participando do cortejo dos vencedores, vêm construindo, por dentro e por fora das escolas, contraescolas.

## AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo apoio material, pelo cuidado, pelo carinho e pela educação que me proveu, em todos os sentidos, e, em especial, a minha mãe, responsável primeira por várias inquietações que inspiraram este trabalho.

A minha companheira, 紫琪, pela inestimável parceria afetiva e intelectual, pelo estímulo ao ingresso no mestrado e pelo apoio em todas as suas etapas.

A amigas e amigos de tantos círculos, de tantas fontes, lugares e línguas, que compartilharam um pouco de si comigo para a realização deste trabalho.

A professores e colegas Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fundamentais para minha formação desde a graduação, bem como aos responsáveis por sua manutenção, que me garantiu local de estudo até etapas avançadas desta pesquisa. Em especial, agradeço ao Prof. Gabriel Vitullo pela inspiração crítica e pela solicitude quanto a este trabalho.

A colegas e alunos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, onde comecei a vida profissional no campo da educação e tanto mudou (e tem mudado). Igualmente, a todos que contribuem para dar vida e sobrevida a essa instituição. As experiências e amizades aqui iniciadas foram decisivas.

A professores e colegas da Universidade Estadual de Campinas, que acolheram este forasteiro, assim como a todo o corpo de funcionários. Agradeço, especialmente, à Prof.<sup>a</sup> Márcia Lopes Reis, pela orientação paciente e compreensiva, e à Prof.<sup>a</sup> Mariana Chaguri, por toda a partilha generosa nas aulas e na orientação do estágio-docência.

Aos professores Carlos Alberto Lopes de Sousa e José Luís Bizelli pelas contribuições dadas no exame de qualificação e pelo aceite ao convite de participar da banca, novamente, na fase final do trabalho.

Ao investimento geral em educação e pesquisa públicas. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 durante parte de sua elaboração. Sem ele, esta pesquisa teria sua realização dificultada, assim como tantas outras pesquisas de inspiração crítica, das quais muitas têm sido totalmente inviabilizadas. Sem tal investimento, como bem afirma Biroli (2018, p. 18), “é a lógica de mercado que define o que merece ser conhecido, restringindo o leque de alternativas às que são lucrativas”.

A todos que têm colaborado para a livre partilha de conhecimento e de meios de informação, inclusive de softwares livres, utilizados durante toda a pesquisa.



Quino (1997, p. 425)

Será esta liberdade, a liberdade de escolher entre ameaçadores infortúnios, nossa única liberdade possível? O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. Em sua escola, escola do crime, são obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contraescola.

Eduardo Galeano (2009, p. 8)

## RESUMO

Este trabalho objetiva analisar como os livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio abordam o conceito de democracia. Compreender o modo como esses materiais tratam o assunto é importante em razão de haver variadas concepções de democracia em disputa, cada uma sustentando um projeto político específico. Parte-se, portanto, da preocupação de que o que se ensina e se aprende sobre democracia pode ter consequências sobre a própria realização da democracia e de sua forma. A questão central trabalhada, então, é: os livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio fornecem os subsídios necessários para um ensino crítico sobre e para a democracia? A construção teórica do problema é feita principalmente a partir das contribuições de Raymond Williams à discussão sobre hegemonia e da sociologia da educação, mediando-se a abordagem aos livros didáticos por meio do conceito de currículo. Argumenta-se, a partir de uma retrospectiva histórica da Educação Básica e da Sociologia no Ensino Médio no Brasil, que a democracia é central tanto para a disciplina, como justificativa de sua institucionalização, quanto para as diretrizes educacionais vigentes, que visam garantir que o Ensino Médio seja um meio de formação democrática. Os livros didáticos de Sociologia analisados são os seis aprovados para o triênio 2015-2017 do Programa Nacional do Livro Didático. O desenho metodológico da pesquisa, baseado na análise de discurso, envolve duas dimensões fundamentais: as prescrições curriculares sobre os livros didáticos (constituintes de suas condições de produção) e o debate das teorias da democracia (ao qual os discursos sobre democracia na disciplina devem se referir). A análise identificou variadas formas de concretização e desvio das prescrições curriculares, com uma frequente preponderância do pensamento hegemônico sobre a democracia.

**Palavras-chave:** Democracia. Sociologia (Ensino médio). Livros didáticos - Brasil. Ensino médio - Brasil - currículos.



## ABSTRACT

The aim of this research is to analyze how do high school Sociology textbooks approach the concept of democracy. Understanding how do these materials treat this subject is important because there are various conceptions of democracy in dispute, each one supporting a specific political project. Therefore, as a starting point for the research, there is a concern about what is taught and learned about democracy having consequences on the fulfillment and the form of democracy itself. Thus, the main research question is: do high school Sociology textbooks offer the necessary resources for a critical teaching about and for democracy? The theoretical construction of the problem is based mainly on Raymond Williams' contribution to the discussion of hegemony and to sociology of education, while the approach on the textbooks is made through the concept of curriculum. By means of a historical retrospect of Basic Education and high school Sociology in Brazil, it is argued that democracy is essential both for the school subject, as a reasoning for its institutionalization, and for the current official educational guidelines, that aim to make sure high school is a medium of democratic education. The Sociology textbooks analyzed are the six books approved for the 2015-2017 triennium of the National Textbook Program. The methodology design of the research, based on discourse analysis, comprises two fundamental dimensions: the curricular prescriptions on textbooks (which constitute its conditions of production) and the theoretical debate on democracy (to which the discourses about democracy in high school Sociology must refer). The analysis identified various forms of fulfillment and deviation of curricular prescriptions, with a frequent predominance of hegemonic thinking about democracy.

**Keywords:** Democracy. Sociology (High school). Textbooks - Brazil. High school - Brazil - curricula.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1 HEGEMONIA, EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO</b>	<b>25</b>
1.1 Hegemonia, cultura e política	25
1.2 Educação, currículo e livros didáticos	30
1.3 Educação escolar no Brasil e institucionalização da Sociologia: sentidos políticos	37
1.4 Sociologia no Ensino Médio e democracia: tensões a explorar	52
<b>2 SITUANDO OS DISCURSOS</b>	<b>55</b>
2.1 Análise de discurso	55
2.2 Os livros didáticos e suas prescrições curriculares	57
2.3 Teorias da democracia em disputa	63
2.4 Síntese para a análise	76
<b>3 DEMOCRACIA NOS LIVROS DIDÁTICOS</b>	<b>79</b>
3.1 Democracia em <i>Sociologia para o ensino médio</i>	79
3.2 Democracia em <i>Tempos modernos, tempos de sociologia</i>	90
3.3 Democracia em <i>Sociologia em movimento</i>	104
3.4 Democracia em <i>Sociologia hoje</i>	123
3.5 Democracia em <i>Sociologia</i>	138
3.6 Democracia em <i>Sociologia para jovens do século XXI</i>	162
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>180</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva analisar como os livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio abordam o conceito de democracia. Compreender o modo como esses materiais tratam o assunto é importante em razão de haver variadas concepções de democracia em disputa, cada concepção sustentando um projeto político específico. Logo, o que se ensina e se aprende sobre democracia nessa etapa final da Educação Básica pode ter consequências sobre a própria realização da democracia e de sua forma. Partindo dessa preocupação, a questão central trabalhada aqui será: os livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio fornecem os subsídios necessários para um ensino crítico sobre e para a democracia?

O interesse pessoal por essa questão parte de uma inquietação desenvolvida, sob várias formas, desde a infância. Ao crescermos, temos contatos com conflitos, ora diretamente vivenciados, ora observados; quando possível, esses conflitos se tornam temas de pensamento e discussão. Para mim, isso envolveu uma convivência com padrões muito distintos de relações de poder. Um deles, que comecei a aprender pela socialização materna, tinha como pressuposto que decisões de autoridades precisavam ser bem fundamentadas: se me afetavam, eu tinha direito de conhecer suas razões e liberdade para contestá-las racionalmente, abrindo-se então um diálogo em que eu era reconhecido como sujeito e havia possibilidade de mudança das decisões. Essa possibilidade se realizava ou não, a depender da conclusão do diálogo; era, no entanto, sempre genuína. Os diálogos, por sua vez, eram formativos: por meio deles eu desenvolvia um senso político que me levava a valorizar, elaborar e comunicar argumentos razoáveis e a não ser tão propenso a aceitar arbitrariedades. Em todo caso, jamais era vedado questionar uma decisão de autoridade e expressar opiniões contrárias, se racionalmente. Outros padrões eram muito estranhos ao primeiro: a obediência a decisões se justificava pela própria autoridade dos que haviam decidido, e por isso as razões das decisões não estavam acessíveis a discussão. Perguntar as razões era um ato de desrespeito: “questionar” significava sempre contestar a própria autoridade de quem dera as ordens; “responder” significava expressar algo contrário ao que fora dito, em vez de se calar e obedecer imediatamente; afronta punível, coisa de “desordeiro”. Essa diferença de padrões me inquietava, e aquele primeiro foi se tornando referência para mim: passei a considerar conflitos em geral pela abertura deles para a participação e o diálogo. Todos deveriam ter poder sobre as decisões que os afetassem e, só havendo diálogo, as decisões seriam aceitáveis.

As experiências acumuladas ao longo da adolescência, dentro e fora da escola, me deixaram claro: aquela diferença que me inquietava estava inscrita na história humana e era

bem mais complexa do que eu inicialmente percebera. Mostraram, também, que muito já havia se pensado a respeito e experimentado a fim de superá-la. Havia algo chamado democracia, para o povo coletivamente decidir sobre o que lhe dizia respeito. Algo antigo, mas que não se via em todo lugar nem em toda época. E, muitas vezes, eu via, chamavam-se democráticas certas práticas que não se encaixavam bem naquela ideia de democracia. “Como os Estados Unidos são democráticos, se apoiam ditaduras?”, eu me perguntava, dentre outros questionamentos. A escola possibilitou que eu me “nutrisse” de certo acúmulo histórico de conhecimentos, o que levou minha inquietação a outro patamar e, ao mesmo tempo, incitou sucessivas (para mim) novas questões. A escola não dava conta delas. Ela também não nos ensinava a participar democraticamente de muita coisa e, frequentemente, suas figuras de autoridade se fundamentavam naquele padrão de autoridade desarrazoada. Com isso, impunha-se sobre mim uma preocupação sobre currículo — nos meus termos de então, sobre o que se ensinava (e se deixava de ensinar) na escola e, conseqüentemente, sobre a quem servia aquele lugar.

A entrada na universidade, com os primeiros contatos com as Ciências Sociais, assim como com movimentos sociais diversos, me abriu novas possibilidades de compreensão dos problemas que me inquietavam e de aprendizados práticos relacionados a eles. Findo o bacharelado, reingressei na licenciatura, e a perspectiva de me tornar professor de Sociologia — disciplina que a escola não me oferecera, mas que me ajudou bastante posteriormente — me impôs cuidado e comprometimento sobre minha formação e orientação como profissional. Eu deveria aprender o que fosse necessário para que meu fazer docente oferecesse a meus alunos uma formação com o mínimo de lacunas e contradições daquele tipo que a escola me havia proporcionado. Em razão disso, me preocupei em estudar, com cautela, sociologia da educação, teorias pedagógicas críticas e teorias da democracia. A experiência prática de docência no Ensino Médio, “no chão da escola”, veio a confirmar que minhas inquietações, da mais precoce às mais recentes, continuavam pertinentes, e incitou reflexões sobre minha prática e aprofundamentos nos estudos. A partir do contato com livros didáticos da disciplina, aquelas inquietações passaram a incluir outra dimensão da educação escolar: a preocupação relacionada à democracia no currículo — ao que *se ensinava ou não*, conforme um projeto de educação e sociedade — veio a incorporar os livros didáticos — o que *se publicava ou não* como subsídio para o ensino. Nesse sentido, este trabalho é mais uma etapa desse processo de formação, orientado pela finalidade de que, como seres políticos e sociais, aprendamos o que for necessário para decidirmos livre e razoavelmente sobre nossas vidas.

Quando esta pesquisa era só um projeto, em 2016, havia um anseio por

compartilhar seus resultados para contribuir para a melhoria do ensino, das decisões sobre currículo e da elaboração de materiais didáticos de Sociologia. Desde então, a Sociologia no Ensino Médio vem perdendo espaço, assim como muitas conquistas democráticas, e os prognósticos não são animadores. Esta pesquisa, que analisa materiais produzidos e distribuídos inicialmente ainda durante o primeiro Governo Dilma, aponta para a necessidade de uma virada crítica substancial nos livros didáticos da disciplina; a política federal, todavia, caminha para uma guinada anticrítica da educação como um todo<sup>1</sup>. As condições de se ensinar Sociologia em liberdade estão sendo deterioradas a largos passos. Se assim for, a lição histórica necessária será muito maior do que esta dissertação pode alcançar; creio, no entanto, que ela poderá contribuir em parte da reflexão. Em todo caso, interessará de alguma forma aos educadores democráticos em geral.

---

As disciplinas Filosofia e Sociologia foram reinscridas como obrigatórias no Ensino Médio por meio de resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2006, e por força de lei em 2008, sendo uma de suas promessas a educação para a cidadania, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996), cuja finalidade é definida como “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º). Diante da relevância da democracia para as relações políticas contemporâneas, faz-se pertinente, portanto, examinar quais conteúdos foram organizados — e como foram organizados — para a formação sobre e para a democracia, sendo os livros didáticos uma das melhores fontes para isso. Considerando que a Sociologia é o lugar por excelência das Ciências Sociais na Educação Básica, englobando a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia propriamente dita, seria de se esperar que os livros didáticos da disciplina proporcionassem abordagens da democracia pautadas, ao mesmo tempo, por um debate científico, dado o caráter da disciplina, e uma atenção ao exercício da cidadania, em razão da finalidade social legalmente estabelecida.

No entanto, seria ingênuo pressupor que esse fim fosse alcançado imediata e

1 “Nós queremos uma garotada que comece a não se interessar por política”, disse Jair Bolsonaro em 9 de abril de 2019, no discurso da cerimônia de posse de novo Ministro da Educação. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/2019/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-cerimonia-de-posse-do-ministro-de-estado-da-educacao-senhor-abraham-braganca-de-vasconcellos-weintraub-palacio-do-planalto>. Acesso em: 11 abr. 2019. Igualmente expressivo, além de avesso às ciências humanas, era o tom antes de sua eleição, como registrou veículo associado ao R7/Grupo Record: “Ninguém quer saber de jovem com senso crítico, a escola tem que ensinar química, física, matemática”, disse em julho de 2018. Disponível em: <https://www.folhavoria.com.br/politica/noticia/07/2018/em-dialogo-promovido-pelo-psl-bolsonaro-discursa-por-mais-de-uma-hora-em-vitoria>. Acesso em: 2 dez. 2018.

automaticamente. Em 2008, já haviam se passado mais de seis décadas desde a Reforma Capanema, que em 1942 retirara a obrigatoriedade da Sociologia do então chamado grau secundário, ressaltados os cursos normais (SILVA, 2010, p. 21). Essa “destituição” teve graves impactos sobre seu desenvolvimento como disciplina na Educação Básica. Tão longo período fora da estrutura curricular obrigatória implicou (e ainda tem implicado), para a reintrodução da disciplina nas escolas, um enorme desafio de formação de professores. A maioria dos professores de Sociologia no Ensino Médio, além de não ter vivenciado a disciplina na condição de estudante na Educação Básica, foi formada por professores universitários que, em sua maioria, também não a conheceram nessa condição, mas sim no nível superior, que é organizado por outros princípios e objetivos. Mesmo os professores mais jovens, que em tese estudaram a disciplina no Ensino Médio, em sua maioria tiveram um professor de Sociologia sem a formação desejada: em 2016, por exemplo, em apenas 25,8% dos casos a disciplina era ministrada por professores com a formação mais adequada<sup>2</sup> — o menor índice dentre todas as áreas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 28).

Além disso, a produção acadêmica sobre o ensino de Sociologia nas escolas arrefeceu nesse período: Moraes, Guimarães e Tomazi (2006, p. 104) identificaram apenas dez trabalhos sobre o tema num período de vinte anos. A própria organização dos professores foi impactada. Houve, de modo geral, uma problemática descontinuidade das discussões e definições sobre o ensino de Sociologia:

A ausência de tradição de trabalho com o ensino da Sociologia nas escolas, o desconhecimento sobre o ensino e a finalidade da disciplina na grade curricular e sua conseqüente desvalorização, tanto pelas direções das escolas e pelo seu coletivo de professores, como pelos alunos, obstaculizam a criação e a consolidação de espaços de reflexão sociológica que promovam mediações significativas entre os estudantes e o conhecimento científico da vida social. (JINKINGS, 2007, p. 126).

A disciplina foi, portanto, reintroduzida na estrutura curricular obrigatória sem que houvesse uma produção de “consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., [...] questões [que] já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente.” (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006, p. 103-104). Todos esses fatores compõem um cenário que dificulta bastante o cumprimento dos objetivos da Sociologia na escola. Nesse contexto, esta pesquisa se propõe a acrescentar reflexões à discussão do currículo de Sociologia no Ensino

---

2 O Censo Escolar define “formação mais adequada” como “formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona”. O percentual desses docentes somado ao daqueles que possuem apenas bacharelado (sem complementação pedagógica específica) na área não chega a 30%. A soma de disciplinas de Sociologia ministradas por professores com formação superior em outras áreas e com nenhuma formação superior supera 70%. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 28).

Médio, a partir de análise de sua materialização nos livros didáticos, no sentido de torná-lo mais condizente com uma educação democrática, contribuindo como mais uma referência para o fazer dos professores da disciplina, estejam eles em exercício ou em formação inicial.

A reintrodução da obrigatoriedade da Sociologia na década de 2000 não foi acompanhada pela definição sistemática de um currículo em escala nacional. Em vez disso, em 2006, foi publicado pelo Ministério da Educação um documento de referência, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, contendo mais orientações de trabalho do que um currículo programático. Nos livros didáticos, no entanto, podemos encontrar, em forma bem definida, conteúdos selecionados e organizados para o estudo da disciplina, como composições de currículos. Tais obras servirão, portanto, como fonte para a análise, mediada por uma concepção de currículo.

Serão analisados aqui os discursos sobre democracia dos seis livros didáticos de Sociologia aprovados para distribuição em escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no triênio 2015-2017 — período que, até agora, teve o maior número de títulos aprovados para a disciplina<sup>3</sup>. A análise de livros didáticos se enquadra naquele mesmo contexto de preocupação com a inserção e os rumos da disciplina nas escolas. Como observa Cássio (2018, p. 241), “os livros didáticos distribuídos pelo governo federal influenciam [...] o modo como muitos professores e professoras concebem a estrutura das disciplinas”. Esses materiais demandam atenção especial, assim, pela enorme importância do livro didático como material pedagógico, mas também como objeto de política pública (de largo alcance e alta monta) e como bem cultural, e por não serem tão presentes na formação inicial dos professores de Sociologia, com frequência muito alheia a eles. Apesar de o PNLD ser planejado para distribuir, desde 2012, livros didáticos de Sociologia para todos os alunos de Ensino Médio de todas as escolas públicas, essas obras não chegam aos alunos de todas as licenciaturas da área. Não raro, o primeiro e único contato desses alunos durante a graduação se dá no estágio, apenas com a obra específica trabalhada na escola em que estagiam, sem necessariamente obter um exemplar para si. E, apesar de o livro didático poder potencializar o trabalho docente (como fonte de indicações bibliográficas e de materiais e de sugestões de atividades, por exemplo), não raro uma leitura minuciosa pode encontrar neles problemas de várias ordens, como informações imprecisas, raciocínios expressos com pouca didática, propostas pedagógicas insatisfatórias, abordagens de viés acrítico, desconsideração da

<sup>3</sup> Eram desse edital as obras distribuídas ainda no início da pesquisa (2017). O primeiro edital que contemplou a disciplina Sociologia abrangeu o triênio 2012-2014 e teve dois títulos aprovados; no segundo, as novas edições desses dois títulos e outros quatro livros foram selecionados. Para o triênio 2018-2020, foram aprovadas cinco obras, sendo todas elas novas edições de livros do triênio 2015-2017.

diversidade social do público, entre outros.

A ausência de discussão de tais problemas na formação de professores pode ter consequências sérias para o ensino. Essa é uma das razões para haver uma forte tradição de pesquisas sobre livros didáticos, abordando sua função de referência de conhecimentos, suas propostas pedagógicas, seus aspectos ideológicos e culturais e os materiais (textuais, imagéticos, etc.) neles disponibilizados (CHOPPIN, 2004, p. 553). Contudo, pesquisas sobre os livros didáticos de Sociologia não são tão frequentes como as pesquisas relacionadas aos de outras disciplinas. Por meio de levantamento no Banco de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), só pude identificar nove dissertações (e nenhuma tese) relacionadas a livros didáticos de Sociologia publicadas de 2000 a 2016 e, ainda assim, desde a primeira distribuição de livros da disciplina pelo PNLD, em 2012, apenas duas (SILVA, 2015; DESTERRO, 2016) lograram analisar com minúcia todas as obras que estavam sendo distribuídas no momento da publicação da pesquisa. Há, portanto, uma grande margem para que a produção acadêmica contribua para a elaboração e o uso de livros de Sociologia distribuídos pelo PNLD. Trata-se de um desafio cuja gravidade não se deve subestimar, não só por causa dos problemas intrínsecos aos livros e da incipiência da tradição do ensino de Sociologia nas escolas, mas também por questões relativas ao próprio PNLD.

Um aspecto que não se pode deixar de destacar sobre o programa é que se trata de uma política pública que movimentava cifras altíssimas, sendo um dos maiores programas de distribuição de livros didáticos do mundo<sup>4</sup>, o que faz que sua avaliação seja de suma importância. O programa começou a se aprimorar nesse aspecto na década de 1990, com a formação da primeira comissão de avaliação, primeiro eliminando “livros que contivessem preconceitos de qualquer natureza e erros conceituais na área disciplinar” (DI GIORGI *et al.*, 2014, p. 1032) e, posteriormente, implantando etapas de avaliação técnica, pedagógica e científica com a participação de várias instituições públicas. Essa avaliação tem sido alvo de polêmicas, por exemplo com a acusação de que, por meio da avaliação, estariam sendo privilegiados livros com conteúdos alinhados ideologicamente ao Governo Federal e desfavorecidos livros críticos a ele, em razão do que — argumentam — esse processo avaliativo deveria ser eliminado. Sobre isso, partilho do posicionamento de Maria Sposito (*apud* SILVA, 2012, p. 813): “a avaliação deve ser feita porque o Estado, com recursos

---

4 Por exemplo: “O programa do livro didático é altamente democrático e o maior do mundo”, disse Wilson Troque, então coordenador-geral do PNLD, em 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/54131-prazo-para-escolha-de-livros-e-prorrogado-para-quarta-6>. Acesso em: 5 nov. 2018.



públicos, está adquirindo milhões de livros didáticos para distribuição gratuita na rede oficial de ensino básico e deve aferir a qualidade do produto que compra.” Ademais, a avaliação é organizada pelo Ministério da Educação (MEC), mas esse não tem ingerência sobre os resultados do processo. Não significa, no entanto, que os procedimentos endógenos de avaliação realizados no PNLD devam dar a palavra final no debate público: cabe aos avaliadores institucionais determinar quais obras serão distribuídas pelo PNLD, mas não encerrar a discussão sobre a qualidade delas. A avaliação crítica pública, para a qual a academia deve contribuir, precisa ser feita, pois os recursos do programa e os sistemas de ensino por ele atendidos são públicos — do povo, atendendo e respondendo ao povo — e não meramente do aparato estatal.

Outro aspecto do programa a se considerar é que ele é organizado de modo a não prover ao professor boas circunstâncias para escolher o livro com o qual trabalhar. Apesar de o PNLD atender todas as escolas públicas (ressalvados os casos de recusa por parte de gestores), não é dado a todos os professores o acesso a todas as obras disponíveis para escolha. Exemplares chegam aos professores por meio de divulgadores das editoras, sendo que nem todas as escolas são visitadas por eles, e algumas editoras sequer têm recursos suficientes para esse tipo de divulgação<sup>5</sup> (CASSIANO, 2005). O professor, às vezes, conta apenas com o auxílio de um guia oficial, composto por resenhas das obras, enviado pelo MEC. Em alguns casos, o contexto da escolha chega a ser afetado até pela presença (ilegal) de representantes de editoras em reuniões escolares para a escolha das obras (MUNAKATA, 2012, p. 189), interferindo contrariamente às condições de uma escolha autônoma. Tal situação de “livre mercado”, somada à prática do MEC de apenas enviar aos professores guias com resenhas, acaba favorecendo as editoras maiores, prejudicando a avaliação do professor sobre o conjunto das opções e limitando, por tabela, a qualidade potencial do seu trabalho e do material a ser recebido pelos alunos.

Importa, ainda, reconhecer que o livro didático é um bem presente na vida de muitos atores sociais. Di Giorgi *et al.* (2014) partem do conceito de capital cultural (BOURDIEU, 2007), para refletir sobre a realidade das famílias brasileiras com menor acesso a capital cultural. Como patrimônio do aluno, o livro didático passa a constituir seu capital cultural objetivado e, por extensão, o de sua família. Em lares onde há poucos ou nenhum livro, não raro apenas a Bíblia (ou só uma parte dela), a posse de livros didáticos

<sup>5</sup> Não por acaso, o título de Sociologia menos escolhido para o PNLD 2015, *Sociologia para jovens do século XXI*, foi justamente aquele que não contou com tal prática de divulgação. Essa obra teve, naquele ano, 259.107 exemplares distribuídos, menos de um terço do número alcançado pela segunda obra menos adotada (917.432) e muito aquém do número da mais adotada (2.420.496). (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 12).

constitui uma possibilidade — nem sempre, nem automaticamente realizada, decerto — de circulação de outras ideias, valores, informações e referências culturais na família. Em se tratando de livros que o aluno pode manter em sua posse após os estudos, como é o caso dos de Sociologia, Filosofia e Arte, esse potencial pode perdurar por bastante tempo na vida da família.

Tem-se, portanto, vários motivos para pesquisar os livros didáticos de Sociologia. Esta pesquisa constitui, então, mais uma contribuição para que os estudantes da licenciatura se familiarizem com as dificuldades logo cedo, e para fomentar e basear a escolha, o uso e a discussão dos livros entre os professores em exercício e para a avaliação dos materiais do PNLD, podendo servir como referência também para agentes envolvidos na formulação de políticas educacionais, assim como para autores e editores.

A democracia, como recorte proposto para a análise dos livros didáticos, é tema de especial interesse para se pensar a relação entre educação e sociedade. Por um lado, é objeto central de disputa teórica e política, com grande diversidade de concepções; por outro, como argumentarei mais adiante, o que se pensa sobre democracia (e, por associação, o que se ensina sobre democracia) tem um peso relevante sobre a forma concreta de realização da democracia.

A disputa e a variedade de concepções é expressiva. A título de exemplificação, podemos ver alguns dados da amostra de 2015 do levantamento Latinobarómetro (CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO, 2015). Nesse ano, no Brasil, 69,68% dos entrevistados declararam concordar ou concordar muito com a frase “A democracia pode ter problemas, mas é o melhor sistema de governo”. Entretanto, nessa mesma parcela que afirmou concordar que a democracia é o melhor sistema de governo, 70,49% responderam estar “não muito satisfeitos” ou “nada satisfeitos”. No mesmo levantamento, pediu-se a todos os entrevistados que avaliassem quão democrático era o Brasil, com notas de 1 a 10 (significando respectivamente “não democrático” e “totalmente democrático”). Só 36,1% atribuíram ao país notas acima de 5. Temos, então, uma parcela da população que considera a democracia o melhor regime *mas* está insatisfeita com o funcionamento dela; ao mesmo tempo, percebe-se uma baixa classificação do país como democrático. A variedade de pensamentos sobre o tema é, portanto, patente. Todavia, mais grave ainda é perceber as disputas ligadas a ela. Há uma clivagem entre o que a democracia é na compreensão e no desejo de grande parcela e o que é no seu funcionamento real. Considerando que a insatisfação com o regime existente é alta mesmo entre quem expressou apoiar a democracia, infere-se que há um anseio expressivo por mudanças democráticas que, na prática, não pode

senão engendrar disputas políticas. E essas disputas se dão não apenas com quem está satisfeito: há também quem não concorde que a democracia é o melhor regime, quem já avalie bem o Brasil como democrático e, ainda, quem não soube responder às perguntas postas.

Diante de uma população tão diversificada em percepções e posicionamentos sobre a democracia, diretamente relacionados à organização política do país e ao caminho a ser tomado em sua construção, importa pôr em pauta a formação escolar da população sobre e para a democracia. No Ensino Fundamental, geralmente, um dos aprendizados sobre democracia é que se trata do poder ou governo do povo, inventado pelos gregos antigos. Entretanto, essa definição corrente ensinada nas escolas, se há de ter algum objetivo pertinente, requer certa problematização. As várias manifestações reais do que atualmente é chamado de democracia não são tão simples quanto aquele enunciado, e tampouco há interpretação ou sentimento unânime sobre ela; limitar-se àquela definição levaria a uma formação preocupantemente superficial.

É necessário demarcar que a ausência de unanimidade a respeito de democracia não é algo apenas da população geral. Ela é marcante no próprio campo das teorias da democracia. Como formula Luis Felipe Miguel (2005, p. 5), “sem uma teoria que o sustente, um conceito não passa de uma casca vazia”. Assim, embora haja uma alusão constante ao conceito de democracia, a forma de operacionalização dela constitui objeto de diversas *teorias*. Portanto, para tratarmos lucidamente de democracia, precisamos tratar minimamente de teorias da democracia. Essas teorias, entretanto, não são elaboradas de modo neutro e independentes umas das outras. Cada ressignificação do conceito de democracia por uma teoria se dá como resposta a outras teorias, com as quais se estabelece uma disputa, e está implicada também em disputas políticas que não são redutíveis à dimensão teórica. As teorias da democracia são instrumentais para a fundamentação e justificação quer de organizações e relações políticas estabelecidas, quer de críticas e propostas de mudanças — sejam elas concebidas como aperfeiçoamentos do existente, por meio de ajustes ou reformas, ou como transformações radicais necessárias para uma sociedade de fato democrática. Todas essas concepções, portanto, se relacionam com interesses políticos além das disputas do campo teórico, cada uma dando força a uns grupos contra os interesses de outros.

Logo, é necessário que as teorias da democracia sejam conhecidas relacionalmente, considerando-se os conflitos teóricos e políticos em que estão implicadas. É importante que isso seja enfatizado porque, entre outras razões, há teorias que são advogadas como se fossem neutras e descritivas, a exemplo da de Schumpeter (1984), enquanto outras, por serem prescritivas, seriam não-científicas, e portanto inadequadas como instrumentos

científicos para organizações ou como conteúdos a serem estudados. Ora, essa caracterização não é outra coisa senão um movimento da própria disputa dos sentidos da democracia e dos projetos políticos a serem denominados democráticos — uma tentativa de deslegitimar teorias que ensejem formas diferentes de pensar e realizar relações políticas sob inspiração da ideia de governo do povo, que pudessem ameaçar a reprodução de um consenso hegemônico sobre democracia e dos regimes que nele se fundamentam. Em contraponto, Miguel (2002), por exemplo, identificou nos pressupostos da teoria de Schumpeter uma visão pseudocientífica e parcial de natureza humana, caracterizada como essencialmente egoísta, e mostra como ela tem um caráter conservador que, sim, prescreve (não meramente descreve) um modelo de regime representativo com baixa participação popular em que desigualdades sociais são naturalizadas e proscreve transformações inspiradas em ideais de soberania popular, resultando numa “domesticação” da democracia. Ainda assim, o debate é limitado por uma hegemonia de concepções de democracia afinadas aos regimes políticos predominantes, o que dificulta o exercício do pensamento crítico.

O debate das teorias da democracia, portanto, (1) envolve desigualdades sociais e os interesses políticos de reproduzi-las ou superá-las e (2) é mais amplo e complexo do que alguns, especialmente os interessados na reprodução de certos modelos de democracia em vigência, fazem parecer. É precisamente essa tensão que gera a preocupação desta pesquisa sobre os subsídios para a realização desse debate no ensino de Sociologia nas escolas. Numa democracia, não é cabível que esse debate fique apenas no domínio de acadêmicos. Se a democracia é o governo do povo, esse, na condição de governante, precisa ter conhecimento da diversidade de concepções sobre sua forma de governo, a fim de saber como ela é realizada em sua sociedade e por que não o é de outros modos. Sem tal conhecimento, o povo não pode ser efetivo governante: mesmo exercendo poder por métodos formalmente bem definidos e operados, mesmo crendo governar, não tem ciência de outras formas de pensar sobre a democracia e exercê-la — tem, portanto, limitada sua capacidade de examinar e exercer poder sobre o seu próprio governo. Logo, limitado o acesso ao saber sobre democracia, fica limitada a própria democracia. Há, pois, saberes *sobre* a democracia que são *necessários para* a democracia. E, uma vez que o próprio acesso ao conhecimento é objeto de políticas, interessa examinar as políticas relacionadas à formação sobre e para a democracia, tendo ciência de que há disputas entre grupos sociais desiguais sobre elas, envolvendo interesses de alargar ou restringir aquela formação e de superar ou reproduzir as desigualdades. Grupos sociais defendem formas de socialização dos saberes que possam justificar a organização político-social que querem, quer isso implique uma socialização mais ampla, quer isso implique uma

socialização mais restrita.

Desse ponto, a perspectiva teórica de Raymond Williams sobre cultura tem duas contribuições conceituais importantes para a problematização desta pesquisa. A primeira é uma concepção de educação como a socialização, aos membros comuns de uma sociedade, da cultura — isso é, dos significados e práticas comuns — dessa sociedade, assim como de habilidades necessárias para corrigi-la (WILLIAMS, 2015, p. 21). Nesta pesquisa, essa concepção de educação formulada por Williams servirá a um enquadramento analítico da formação necessária sobre e para a democracia como o processo de socialização, para a população de forma geral (não só para alguns grupos sociais), de saberes sobre democracia e dos meios necessários para participar dela e a transformar, como bem entenderem<sup>6</sup>.

A segunda contribuição de Williams que interessa à pesquisa é a concepção de hegemonia, de inspiração gramsciana, como um sistema dominante de significados, práticas, valores e expectativas que organiza a vida comum, de modo que “constitui, então, um sentido de realidade para a maioria das pessoas em uma sociedade” (WILLIAMS, 2011, p. 53). O sistema é vivido de modo tão enraizado, que “satura” ideologicamente a consciência da maioria, formando um senso comum que parece o único possível e, por isso, obstrui o pensar ou agir além dele, de modo que favorece a manutenção de relações sociais de dominação vigentes. Num processo que Williams (2011, p. 54) denomina tradição seletiva, apenas parte daqueles significados, práticas, valores e expectativas são amplamente socializados sob uma hegemonia, enquanto os demais, que poderiam enfraquecer essa hegemonia, são ressignificados, desprezados ou censurados. O horizonte sob uma hegemonia se faz, então, não num processo de educação em que as pessoas apropriam da cultura comum, participam dela e assim a transformam — o que caracterizaria uma formação crítica —, mas sim numa socialização que é ao mesmo tempo obscurecimento e embaraço de outras possibilidades sociais.

É por meio dessa ótica que serão analisados os sentidos dos discursos sobre democracia nos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio, buscando-se verificar se há limitações seletivas características de uma socialização hegemônica. Estão eles convergindo para a formação de um senso de realidade em que concepções hegemônicas de democracia e suas respectivas práticas prevalecem, enquanto outros sentidos e práticas são excluídos do horizonte de possibilidades de democracia? Ou há neles um direcionamento a

---

6 Friso que essa *concepção* de educação servirá a esse propósito teórico, sendo citada especificamente quando necessário. Já a *palavra* “educação” será usada em diversas passagens segundo acepções comuns, variando conforme o caso (como em “instituições de educação”, “Educação Básica”, etc.), sem que se a restrinja a essa concepção de Williams.

uma formação crítica — uma formação em que seja valorizada a socialização ampla do debate das teorias da democracia e das várias práticas possíveis de inspiração democrática? Estariam os materiais oferecendo subsídios necessários a uma formação crítica sobre e para a democracia? Ou estariam, de algum modo, reproduzindo a formação dentro dos limites hegemônicos, apesar de o propósito anunciado ser o de uma formação crítica?

Responder a essas questões exige entrar em uma discussão da sociologia da educação sobre formação escolar. As escolas têm poder de formar para além da reprodução da hegemonia? É possível realizar nas escolas a formação crítica exigida pela democracia? Variadas teorias têm trabalhado questionamentos desse tipo, dando respostas diferentes sobre a possibilidade de a escola promover alguma mudança estrutural na sociedade. Uma concepção ingênua pode desconsiderar os antagonismos de grupos e classes sociais, nos quais alguns têm, além de bastante poder material e simbólico para disputar o controle e os rumos das escolas, interesse em manter a estrutura social como ela está, ou mesmo instrumentalizá-las para tornar essa estrutura menos democrática. Mas também há concepções que, enfatizando excessivamente o peso dos antagonismos, perdem de vista ou reduzem demais a possibilidade de outras construções que venham superar as contradições presentes. Esse debate será tratado com maior aprofundamento no capítulo 1.

Pode-se adiantar aqui que, se há uma hegemonia a condicionar o modo como se pensam e se realizam democracias, deve-se investigar, nesse contexto, *como* os materiais didáticos, ao tratar de democracia, concretamente são condicionados (ou não) por essa hegemonia. Tais tarefas de exame crítico, envolvendo relações entre ensino, hegemonia e ideologia, compreendem, segundo Michael Apple (2006, p. 48), pelo menos três exigências:

- 1) problematização dos conhecimentos que entram no currículo formal;
- 2) consideração do currículo oculto, isso é, “o ensino tácito de normas, valores e inclinações aos alunos, ensino que permanece pelo simples fato de os alunos viverem e lidarem com as expectativas institucionais e rotinas das escolas durante todos os dias durante vários anos”; e
- 3) alerta sobre os compromissos “ideológicos e epistemológicos” dos educadores, que têm também seus efeitos formativos.

O foco nesta pesquisa será posto sobre os livros didáticos como materializações de currículos, mas não deixando de levar em consideração como os discursos desses materiais se põem (seja ativamente, seja por omissão) em relação com o currículo oculto e os compromissos ideológicos e epistemológicos dos educadores, como apontado por Apple, e também com socializações exteriores à escola.

Assim, espera-se que esta pesquisa possa ajudar professores a pensar e aprimorar sua prática profissional em relação às tensões teóricas e políticas referentes à democracia, identificando criticamente os sentidos e apropriações do conceito nos livros didáticos de Sociologia, e concebendo sua prática profissional de forma mais ampla e relacionada a outros processos de socialização. Outros atores sociais envolvidos na elaboração desses materiais (autores, editores, técnicos e consultores de políticas educacionais), assim como estudantes e cidadãos em geral, também poderão, com o auxílio deste trabalho, aprofundar suas reflexões sobre educação e democracia.

Este trabalho é estruturado em três capítulos. O capítulo 1, *Hegemonia, educação e Sociologia no Ensino Médio*, apresentará, inicialmente, a discussão teórica que fundamenta a construção e a abordagem do problema. As contribuições de Raymond Williams à discussão sobre hegemonia e da sociologia da educação serão centrais para situar teoricamente currículo e livros didáticos. A partir dessa discussão, farei uma contextualização histórica da Sociologia no Ensino Médio brasileiro, evidenciando a centralidade da democracia como justificativa de sua institucionalização e diretrizes vigentes que visam garantir que o Ensino Médio seja um meio de formação democrática. Com esses elementos, concluirei a fundamentação teórica do problema, tratando das possibilidades simultâneas de reprodução e tensionamento de hegemonia por meio do ensino de Sociologia.

O segundo capítulo, *Situando os discursos*, apresentará o desenho metodológico da pesquisa, baseado na análise de discurso, e tratará de duas dimensões fundamentais à análise: as prescrições curriculares sobre os livros didáticos (constituintes de suas condições de produção) e o debate das teorias da democracia (ao qual os discursos sobre democracia na escola devem se referir). Assim será possível, na análise, entender a diversidade de entradas e confrontos do debate — necessária para examinar as prescrições e abordagens dos materiais e identificar possíveis omissões, distorções e vieses — e discutir a forma de realização da pluralidade teórica que é prescrita para a Sociologia no Ensino Médio. Isso será de suma importância porque algumas teorias se apresentam como neutras — caracterização que, se aceita irrefletidamente, pode levar ao ensino de algumas teorias como neutras e outras, por contraste, como “parciais”, “tendenciosas”, quando, na verdade, o próprio debate teórico já produziu denúncias robustas contra essa alegada neutralidade. A concepção de hegemonia será mobilizada mais uma vez aqui, a fim de identificar o sentido das teorias e de seus projetos na disputa política maior.

Feitas essas discussões, serão possíveis uma análise e uma discussão mais sociologicamente qualificadas dos materiais no capítulo final — *Democracia nos livros*

*didáticos*. Na análise, serão destacadas as formas de realização das prescrições curriculares nos discursos sobre democracia e suas concepções educacionais subjacentes. Os resultados da análise permitirão trabalhar sobre a compreensão desses materiais em relação à disputa maior pelos sentidos (significados e rumos) da democracia e de uma formação democrática, assim como em relação à reprodução — ou crítica — de concepções e projetos hegemônicos de democracia.



## **1 HEGEMONIA, EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO**

Seria o “preparo para o exercício da cidadania”, estabelecido como uma das finalidades da educação pela LDBEN 1996, um meio para a reprodução de concepções e condutas que não provoquem mudanças orientadas por concepções de democracia divergentes daquela que fundamenta o regime em vigor? Estariam os livros didáticos em consonância com uma tal reprodução? Neste capítulo, explico, inicialmente, como o conceito de hegemonia pode contribuir para pensar essa questão em termos de relação entre cultura e política. A partir disso, apresentarei chaves importantes da discussão sobre currículo na sociologia da educação — decisiva para a análise dos livros didáticos — para, em seguida, fazer uma retrospectiva histórica da educação escolar no Brasil e da inserção da Sociologia nele, salientando suas finalidades políticas, e finalizar a fundamentação teórica.

### **1.1 Hegemonia, cultura e política**

Toda discussão sobre o que e com que finalidade se ensina tem implicações sobre disputas políticas. Como mediador cultural de formas de consciência, o ensino, seja por afinidade ou divergência, pode contribuir para a manutenção, a realização ou a recusa de diversos projetos políticos. Nas palavras de Apple (2006, p. 37), “as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação.” Precisamos pensar, portanto, sobre a relação entre o controle sobre as escolas como instituições culturais e o controle político que se disputa para além das escolas, tendo em consideração os sentidos sobre a formação de consciência que são postos nessa relação.

Um conceito chave para compreender essa relação entre cultura, consciência e política é o de hegemonia. São comuns as tentativas de constituir esquemas explicativos que atribuem uma relação direta entre educação e consciência, por um lado, e estrutura econômica e política, por outro, como se aquelas fossem simples reflexos funcionais dessa. Trata-se de concepções mecanicistas de relação entre base e superestrutura. Há, no entanto, uma tradição de compreensão mais complexa de relação entre cultura e estrutura:

a esfera cultural não é um ‘mero reflexo’ das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, reflexo ou determinação, é altamente mediada pelas formas humanas de ação. É mediada pelas atividades, contradições e relações entre homens e mulheres de verdade — como nós — à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas. O controle das escolas, do conhecimento e da vida cotidiana pode ser, e é, mais sutil, pois admite até situações aparentemente inconseqüentes. O controle está investido dos princípios constitutivos, dos códigos e, especialmente, da consciência e das práticas do senso comum que atuam de maneira subjacente em nossas vidas, além de também estar investido da divisão econômica e da manipulação explícitas. (APPLE, 2006, p. 38).

É nessa tradição que se baseia o conceito de hegemonia, seguindo a perspectiva, trabalhada por Antonio Gramsci em seus *Cadernos do cárcere* (GRAMSCI, 1999-2002), da produção de uma dominação que se constrói, em sociedades de classes, não apenas pelo uso da força, mas também por meio da formação de certos consensos — culturais, intelectuais, morais. Esses consensos, combinados ao poder de coerção, seriam necessários para sustentar aquela dominação e, ao mesmo tempo, inibir a emergência de outras possibilidades de organização da ordem social.<sup>7</sup> Raymond Williams (2011, p. 53), a partir dessa perspectiva, assim explana o conceito de hegemonia:

em qualquer sociedade e qualquer período específicos há um sistema central de práticas, significados e valores que podemos chamar apropriadamente de dominante e eficaz. [...] o que tenho em mente é o sistema central, efetivo e dominante de significados e valores que não são meramente abstratos, mas que são organizados e vividos. [...] Trata-se de todo um conjunto de práticas e expectativas; o investimento de nossas energias, a nossa compreensão corriqueira da natureza do homem e do seu mundo. Falo de um conjunto de significados e valores que, do modo como são experimentados enquanto práticas, aparecem confirmando-se mutuamente. A hegemonia constitui, então, um sentido de realidade para a maioria das pessoas em uma sociedade, um sentido absoluto por se tratar de uma realidade vivida além da qual se torna muito difícil para a maioria dos membros da sociedade mover-se, e que abrange muitas áreas de suas vidas.

O sentido de realidade é formado, então, pela hegemonia porque essas práticas, significados e valores são *vividos* pelas pessoas. Assim, não se trata de uma ideologia “solta”, como um ideário que meramente se lhes apresenta e ao qual elas escolheriam, autonomamente, aderir ou não. Trata-se, ao contrário, de algo indissociável da prática, algo “vivido em tal profundidade, que satura a sociedade a tal ponto e que, como Gramsci o coloca, constitui mesmo a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência” (WILLIAMS, 2011, p. 51). Constitui, desse modo, uma cultura dominante que forma a consciência de seus membros pela prática, de modo que os inclina a uma aceitação e submissão tanto à cultura quanto à ordem social que a fundamenta e é por ela legitimada. Ao mesmo tempo, dificulta a seus membros a elaboração e a experimentação de outras formas de pensar e viver em sociedade.

Williams salienta que esse sentido de realidade de uma cultura dominante não se forma de maneira estática, mas sim por vários processos de incorporação. Nesses estão envolvidas, mais claramente, as instituições de ensino, mas também as demais instituições sociais, tais quais a família, os meios de comunicação e o trabalho, não sendo possível compreender criticamente um processo sem considerá-lo em relação com os outros. (WILLIAMS, 2011, p. 53-54).

<sup>7</sup> Belligni (1998, p. 579-581) oferece, de maneira didática, um panorama histórico e teórico desse uso do conceito de hegemonia e de outros que o precederam.

O que, no entanto, é validado para ser objeto de tais processos de incorporação?

Essa validação é fruto de uma seleção prévia, a *tradição seletiva*:

há um processo que chamo de “tradição seletiva”: o que, nos termos de uma cultura dominante efetiva, é sempre assumido como “a tradição”, “o passado significativo”. Mas sempre o ponto-chave é a seleção — a forma pela qual, *a partir de toda uma área possível do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos*. De modo ainda mais importante, alguns desses significados e práticas são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que dão suporte ou, ao menos, não contradizem os outros elementos dentro da cultura dominante eficaz. (WILLIAMS, 2011, p. 54, grifo meu).

Nesse processo, portanto, a socialização dos membros em uma cultura dominante é organizada de modo a valorizar e estimular diversos significados e práticas de tal forma desigual que não resulte em oposições que ameacem a posição hegemônica dessa cultura e dos grupos sociais mais beneficiados por ela. Opera-se, assim, uma mediação entre controle cultural e controle político. Isso, no entanto, dificilmente ocorre sem um determinado grau de tolerância. Em certas ordens sociais, é insustentável que uma hegemonia se mantenha sem uma margem de convivência com o diferente:

O processo só pode funcionar, em uma sociedade complexa, se for algo mais substancial e flexível do que qualquer ideologia abstrata imposta. Assim, temos de reconhecer os significados e valores alternativos, as opiniões e atitudes alternativas, até mesmo alguns sentidos alternativos do mundo, que podem ser acomodados e tolerados dentro de uma determinada cultura efetiva e dominante. [...] Na prática da política, por exemplo, há certos modos verdadeiramente incorporados do que são, no entanto, dentro desses termos, oposições reais sentidas e travadas. Sua existência dentro da incorporação é reconhecível pelo fato de que, seja qual for o grau de conflito ou variação interna, eles não se estendem, na prática, além dos limites das definições centrais efetivas e dominantes. (WILLIAMS, 2011, p. 55).

Uma análise concreta, portanto, precisa levar em consideração como se relacionam os diversos significados, valores e práticas da cultura dominante com aqueles que não a constituem. Para esses últimos, Williams sugere duas distinções combináveis. A primeira diz respeito, precisamente, ao modo como eles se relacionam com a cultura dominante. Existem, nesse sentido, formas sociais que são alternativas a ela, enquanto outras lhe são opositoras. É a diferença “entre alguém que meramente encontra um jeito diferente de viver e quer ser deixado só e alguém que encontra uma maneira diferente de viver e quer mudar a sociedade”, ou “entre as soluções individuais e de pequenos grupos para a crise social e as soluções que pertencem à prática política e, sobretudo, revolucionária.” (WILLIAMS, 2011, p. 58).

A classificação de cada forma, compreensivelmente, é sempre historicamente variável, e não algo dado de antemão — depende de que área(s) ocupa numa sociedade, de como é mobilizada em relação à cultura dominante e de como essa se mobiliza em relação a

ela:

Um significado ou uma prática pode ser tolerado como um desvio e, ainda assim, ser visto apenas como mais um modo particular de viver. Mas à medida que a área necessária de dominação efetiva se estende, esse mesmo significado ou prática pode ser visto pela cultura dominante não apenas como desrespeitando-a ou desprezando-a, mas como um modo de contestá-la (WILLIAMS, 2011, p. 58).

A outra distinção que Williams introduz na discussão trata da origem histórica de cada forma social. Há, por um lado, “experiências, significados e valores que não podem ser verificados ou não podem ser expressos nos termos da cultura dominante [que] são, todavia, vividos e praticados como resíduos — tanto culturais quanto sociais — de formações anteriores.” (WILLIAMS, 2011, p. 56). A essas, o autor chama formas residuais, cujo exemplo mais facilmente observável talvez seja o de certas formas religiosas que, apesar de anteriores à cultura dominante presente, continuam sendo praticadas. Formas residuais podem ou não ser apropriadas pela cultura dominante. Tais apropriações ocorrem quando as formas residuais em questão fazem parte de alguma área importante da sociedade que a cultura dominante não conseguiu ocupar, mas também “porque, em certos aspectos, uma cultura dominante não pode permitir que muitas dessas práticas e experiências fiquem fora de seu domínio sem correr certo risco.” (WILLIAMS, 2011, p. 56-57). Além dessas formas residuais, há aquelas que se podem chamar emergentes: formas que, pela atividade humana presente, são criadas sem consonância imediata com a cultura dominante. Essas formas são igualmente sujeitas a tentativas de apropriação, que frequentemente ocorrem tão logo se dá sua criação.

Partindo da perspectiva de Williams sobre hegemonia, então, há três caracterizações importantes a fazer ao analisar a relação entre cultura e controle político. A primeira trata do caráter hegemônico ou não de uma cultura, considerando as áreas em que tem presença ou prevalência e como ela está relacionada a grupos sociais específicos. As outras duas caracterizações são específicas para tratar de culturas não-hegemônicas: a primeira (cultura alternativa ou opositora) atine à sua relação com a cultura dominante; a segunda (cultura residual ou emergente), à sua origem histórica. Em ambos os casos, devem ser considerados os movimentos realizados para a incorporação delas à cultura dominante ou para a secundarização ou exclusão delas. Esse enquadramento será retomado nos capítulos seguintes para abordar as teorias da democracia e o modo como são tratadas nos livros didáticos. Ainda aqui, no entanto, cabe discutir: que relação entre cultura e democracia temos quando (1) a tradição seletiva realizada sobre a cultura não é operada com a participação comum dos grupos que são afetados pelo seu resultado e (2) esse resultado é orientado à socialização de significados, valores e práticas convenientes à hegemonia dos grupos que mais têm poder sobre aquela seleção?

Essa questão, de certo modo, depende de uma outra, mais basilar: de quem é a cultura? Williams trabalha sobre essa questão por meio da ideia de *cultura comum* (ou *em comum*), cuja elaboração ele assim inicia:

A cultura é algo comum a todos: este o fato primordial. Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções (WILLIAMS, 2015, p. 5).

Não se trata, como pode parecer a partir desse início, de uma concepção que negligencia ou nega a existência de implicações de clivagens sociais sobre a cultura. Pelo contrário, trata-se de reconhecer o caráter comunal de criações e práticas culturais *em* sociedades clivadas. Essa ideia foi mobilizada, inicialmente, como alternativa a concepções da cultura como algo de uma minoria, considerada civilizada ou dominante (a depender do viés), que implicavam para os demais grupos sociais a condição de ignorantes, condição essa (também a depender do viés) a ser mantida pela contenção do acesso às instituições educacionais ou superada, fosse pela expansão dessas instituições, fosse pela criação de uma nova cultura. Sobre essa polarização, Williams argumenta que todo grupo, seja qual for sua posição social, desenvolve e pratica cultura. Ainda que uma cultura dominante seja mais acessível a um grupo, isso não significa que essa cultura lhe pertença exclusivamente, pois todas as suas formas foram gestadas pela vida da sociedade como um todo, mesmo que alguns indivíduos do grupo possam ser identificados como criadores (sem mencionar criações de outros grupos que foram incorporadas). O acesso restrito de um grupo à cultura dominante tampouco significa que os demais grupos estejam excluídos da cultura da sociedade como um todo. No trecho abaixo, o autor expressa esse posicionamento em análise da cultura da sociedade inglesa, considerando sua divisão de classes:

Há uma cultura inglesa burguesa, com suas poderosas instituições educacionais, literárias e sociais, em conexão estreita com os centros reais de poder. Dizer que a maioria dos trabalhadores é excluída de tudo isso é dizer o óbvio, embora, sob pressão contínua, essas portas estejam lentamente se abrindo. Mas daí dizer que os trabalhadores estão excluídos da cultura inglesa é bobagem; eles têm suas próprias instituições em expansão e, em todo caso, muito da cultura estritamente burguesa eles não iriam mesmo querer. Uma grande parte do modo de vida inglês, de suas artes e aprendizado não é burguesa em nenhum sentido dado. Há instituições, e significados comuns, que não são, de modo algum produtos exclusivos da classe média comercial: e há obras de arte e conhecimento, partes de uma herança inglesa comum, que foram produzidos por muitos tipos diferentes de pessoas, incluindo muitas que detestavam a mesma classe e sistema cuja produção hoje se orgulham em consumir<sup>8</sup>. A burguesia nos legou [...] muitas coisas de valor cultural. Mas isso não

8 Em razão de algumas escolhas feitas na tradução desse período, que podem levar a certa confusão na leitura, transcrevo o original: “There are institutions, and common meanings, which are in no sense the sole product of the commercial middle class; and there are art and learning, a common English inheritance, produced by many kinds of men, including many who hated the very class and

equivale a dizer que cultura contemporânea é cultura burguesa, um erro que todos, de conservadores a marxistas, costumam cometer. Há um modo distinto de vida da classe trabalhadora [...], com sua ênfase na vizinhança, obrigações mútuas e progresso comum, como expresso nas grandes instituições políticas e industriais da classe [...]. Quanto às artes e ao aprendizado, são, em um sentido real, uma herança nacional que está, ou deveria estar, disponível para todos. (WILLIAMS, 2015, p. 11-12).

Deve-se entender, portanto, que as variadas formas de cultura numa sociedade de classes, mesmo aquelas que possam ser identificadas como criadas por certos indivíduos e grupos, foram gestadas pela experiência coletiva e por isso devem constituir uma herança comum: amplamente acessível e *participativa*, a ser parte incorporada, parte recusada, parte transformada. Trata-se, então, de socializar não apenas essa herança (nem apenas a parte dominante dessa herança), mas também as próprias condições de produção da cultura comum, de forma que “o povo como um todo participe da articulação de significados e valores e das consequentes decisões sobre este e aquele significado, entre este e aquele valor.” (WILLIAMS, 2015, p. 54). A ideia de uma cultura comum, portanto, ao mesmo tempo aponta o caráter comunal da cultura, denuncia as estruturas sociais que restringiam essa comunidade e reivindica uma abertura da cultura como um todo à participação popular, num “*processo* livre, contributivo e comum” (WILLIAMS, 2015, p. 57, grifo do autor).

## 1.2 Educação, currículo e livros didáticos

Retornando à questão sobre a relação entre cultura e democracia sob uma tradição seletiva hegemônica: ora, mesmo que se venha a socializar exitosamente tudo que foi selecionado, a própria seleção não terá sido democrática — nem em sua execução, por excluir da deliberação os grupos afetados, nem em seu resultado, por não mediar a esses grupos o acesso a significados, valores e práticas dissonantes dos hegemônicos, que possam ampliar a possibilidade de participar desse e de outros processos decisórios.

É nesse sentido que Williams defende uma concepção de educação como algo comum, como o “processo de dotar todos os membros da sociedade com a totalidade de seus significados comuns e com as habilidades que lhes possibilitarão retificar esses significados, à luz de suas próprias experiências pessoais e comuns” (WILLIAMS, 2015, p. 21). Essa concepção, é necessário deixar claro, vai de encontro à de projetos políticos que, em seus modelos educacionais prescritos, arbitrariamente reservam certos saberes para grupos sociais específicos ou que menosprezam a necessidade de organizações e práticas diferentes para garantir que grupos sociais em posições desiguais tenham acesso aos saberes de uma sociedade. Não há educação comum, democrática, quando a organização da educação se limita à adequação dos educandos, seja ao mercado de trabalho, seja ao sistema político.

---

system which now take pride in consuming it.” (WILLIAMS, 1989, p. 8).

(WILLIAMS, 2015, p. 22). A educação precisa, portanto, ser posta numa relação de tensão com a hegemonia. Daí a importância de se problematizar o currículo:

não estou pensando apenas na reorganização do acesso a tipos específicos de educação [...]. Acho que mais do que isso, é preciso repensar os conteúdos [...]: *o defeito não é o que está sendo dado, mas o que é deixado de fora*. Vai ser um teste da nossa seriedade em assuntos de cultura ver se conseguimos, na próxima geração, planejar novamente o currículo escolar de forma a levá-lo a um ponto máximo de controle e relevância humana. (WILLIAMS, 2015, p. 22-23, grifo meu).

Essas definições sobre o que, como e por que ensinar têm sido objeto de disputa. Divergentes “aspirações e objetivos de escolarização” interessam a diferentes setores da sociedade, que travam lutas pelo sentido do currículo. (GOODSON, 2008, p. 17). Apesar de, em certa medida, o currículo formal (ou “pré-ativo”, como denomina Goodson) cumprir um papel “simbólico”, de justificativa de instituições e disciplinas, e apesar de professores, em particular, e escolas, de modo geral, conduzirem suas práticas em parte a despeito desse currículo, é falso supor que ele não tenha implicações práticas. Significaria, aliás, supor que as disputas sobre ele seriam de preocupação puramente cosmética. Assim,

[o conflito em torno do currículo] publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização. Neste sentido, portanto, são publicamente estabelecidas “normas básicas” que avaliam a prática ou com elas se relacionam. Da mesma forma, a alocação de recursos financeiros e outros fica vinculada a essas normas básicas sobre critérios de currículo.

O estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa. Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas. (GOODSON, 2008, p. 17-18).

E, ainda:

é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos, atribuição de status e classificação profissional. Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 2008, p. 21).

O que se estabelece por meio do currículo escrito, portanto, é ao mesmo tempo o resultado de uma disputa de interesses políticos e uma determinação política — coercitiva, ainda que não absoluta — sobre o controle do que vai ser ensinado e aprendido.

Ilustrando como essa disputa se materializa com efeitos muito concretos, Goodson (2005, p. 73-74; 2008, p. 25-27) resgata a experiência histórica de ensino de ciências para crianças das classes trabalhadoras que ficou conhecida como Ciência das Coisas Comuns (*Science of Common Things*), iniciada em 1842 na Inglaterra. O currículo dessa disciplina era caracterizado por ensinar ciências de forma contextualizada, a partir de pesquisa sobre “as experiências dos alunos sobre natureza, ambiente familiar, vida e ocupações do dia-a-dia”

(GOODSON, 2008, p. 25), e relatórios governamentais da época apontavam que a disciplina tinha ótimos resultados junto ao público.

Seria de se esperar, então, que a experiência servisse como modelo para a ampliação de um ensino de ciências de boa qualidade para o povo. A disputa política efetiva sobre os currículos, contudo, deu um rumo diferente à história. Uma comissão parlamentar, presidida pelo Lorde Wrottesley, da Associação Britânica para o Avanço da Ciência, produziu um relatório em sobre a educação científica à época, constatando que no ensino elementar estava havendo um êxito que não se verificava na educação da classe superior, o que seria uma ameaça à própria hierarquia social. Naquele relatório, Wrottesley, tendo narrado ver um menino pobre e de corpo marcado pela miséria expressar maior inteligência em ciências do que pessoas de alta classe, afirmou: “Situação nociva e perversa seria esta de uma sociedade em que pessoas relativamente desprovidas das benesses da natureza fossem, quanto à capacidade intelectual, geralmente superiores aos que, socialmente, estão acima delas.” (citado por Hodson *apud* GOODSON, 2008, p. 27).

Sucedeu à publicação do relatório, em 1860, não a expansão do currículo da Ciência das Coisas Comuns, mas a retirada do ensino de ciências da escola elementar, com uma reintrodução, muitos anos mais tarde, sob uma concepção curricular radicalmente distinta:

Uma versão diluída de ciência pura, ciência de laboratório, fora aceita como visão correta de ciência, visão que, em grande parte, persistiu não contestada até os nossos dias. A ciência, como disciplina escolar foi vigorosamente redefinida para se tornar, quanto à forma, semelhante às demais disciplinas do currículo secundário — pura, abstrata, um conjunto de conhecimentos inseridos como relíquias em compêndios e livros de texto. (GOODSON, 2008, p. 27).

Podemos identificar, nesse relato histórico, um exemplo claro de tradição seletiva. O currículo, como organização dos conteúdos e modos de ensino, teve seu sentido alterado por um grupo social dominante, alteração ao mesmo tempo motivada pelo interesse em uma determinada ordem social e bem adequada à reprodução dessa. Privar os jovens de estratos sociais inferiores do conhecimento científico contribui para a desigualdade intelectual (importante para o senso de distinção dos grupos dominantes, como visto no relato de Wrottesley) e para a redução de outros riscos à ordem social vigente — do uso do conhecimento científico para fins que podem variar da ascensão econômica ao deflagramento de enfrentamentos políticos. Trata-se, no fundo, de produção de consenso por meio da privação do acesso a conhecimentos que possibilitem a construção de sentidos de realidade dissonantes do sentido hegemônico. A outra face dessa privação é a socialização de conhecimentos que, apesar de selecionados de um todo maior e mais complexo, são



disseminados como o conhecimento válido e objetivo, em detrimento dos demais, aos quais não se atribui legitimidade.

Mas seria possível, por meio da educação escolar, que práticas não alinhadas à hegemonia tivessem êxito e perdurassem? Michael Young (2011, p. 146-147) observa que trabalhos importantes na sociologia da educação, especialmente a partir da década de 1970, defenderam que, diferentemente do que muitos desejavam e esperavam das escolas, como a promoção de condições para mobilidade social ou emancipação, elas estavam operando de modo a reproduzir relações sociais de dominação. As análises indicavam que as escolas, na prática, contribuíam para formar uma classe trabalhadora aquiescente ao seu lugar na sociedade, interpretação que se ampliou para incluir, da década de 1980 em diante, minorias étnicas, de gênero e outras. As críticas continuaram, com algumas mudanças, mesmo após as matrizes teóricas marxistas e estruturalistas, que as inspiravam, perderem popularidade para ideias pós-estruturalistas e pós-modernas a partir da virada para a década de 1990.

Havia uma característica comum à maioria desses críticos: a ausência de propostas de solução. Essa ausência era expressiva e, provavelmente, contribuiu para que em vários países, com o avanço do neoliberalismo, a educação, como várias outras áreas de políticas públicas, passasse a ser vista e tratada *mais explicitamente* como uma função melhor cumprida segundo a lógica do mercado. Essa mudança resultou em uma subordinação da educação escolar aos fins do mercado (chamados “necessidades da economia”) e mesmo a formas de gestão tipicamente mercadológicas. Dessa forma, a escola foi abertamente instrumentalizada para os fins da economia capitalista e o debate curricular sobre o que e como ensinar perdeu espaço público. Antes, esse debate era difícil pela propositividade baixa ou nula da maioria das críticas. Nos diversos casos, havia um problema: os fins que se atribuíam às escolas por todas essas partes — mobilidade social, emancipação, subordinação, controle, “desenvolvimento econômico” — eram comuns a várias instituições. Havia, portanto, uma falha no desafio de captar o que era *específico* das escolas, falha que dificultava a discussão de novas elaborações. (YOUNG, 2011, p. 147-148).

Young identifica esse objetivo específico das escolas na mediação, aos estudantes, do acesso a conhecimentos especializados de diversas áreas — mediação que, para a maioria dos educandos, provavelmente não seria acessível em outras fontes de socialização. Além disso, trata-se mais especificamente de “conhecimentos poderosos”, provejam quer “explicações confiáveis ou novos modos de pensar sobre o mundo”, quer conhecimentos práticos ou procedimentais para intervenção nele. (YOUNG, 2011, p. 149-152, tradução minha).

Daqui, novas questões se abrem no debate sobre quais desses conhecimentos devem ser garantidos pela escola; afinal, o que os educandos devem se tornar capazes de fazer? As respostas são elaboradas em cada sociedade e outros objetivos (esses, não propriamente escolares) inevitavelmente entram na disputa. No entanto, tendo como referência aquele objetivo específico das escolas, pode-se operar uma ruptura com aquelas perspectivas que as caracterizam como *propriamente* reprodutoras, opressoras ou controladoras. Escolas *podem* cumprir esses objetivos, mas não necessariamente o fazem. Do mesmo modo, podemos romper com perspectivas idealistas acríticas: as escolas *podem* assumir objetivos emancipatórios, segundo diversas concepções de emancipação, mas também não necessariamente o fazem. O que interessa é: seja lá o que quaisquer escolas ou sistemas escolares venham a ter como objetivos políticos, as definições desses fins são, cada uma, sínteses de relações históricas em que o objeto de disputa pode ser tensionado num ou noutros sentidos, ainda que cada contexto histórico tenha uma probabilidade mais favorável a um desses sentidos.

No entanto, para se pensar ou analisar currículos tendo em vista sua relação com a hegemonia, há muito em jogo além do próprio currículo formal. Além da distribuição de conteúdos, há, nas escolas, uma socialização de normas e propensões, um “ensino tácito de normas e expectativas sociais e econômicas aos alunos” (APPLE, 2006, p. 82), que frequentemente correspondem aos interesses hegemônicos, mas não são declarados como no currículo formal, e por isso integram o que se chama de currículo oculto. Nas palavras de Sacristán (2000, p. 43),

a aceção do currículo como conjunto de *experiências planejadas* é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes, nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo *oculto*. As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressão de proposições ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto do simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto, ou completamente contrárias. (grifos do autor).

Apple, no trecho abaixo, exemplifica como os currículos formal e oculto podem se complementar na formação diferenciada de classes sociais:

uma função tácita da escolarização parece ser o ensino de propensões e valores diferentes para diferentes populações escolares. Se se considera que um grupo de alunos possui futuros membros de uma classe profissional e administrativa, as escolas e o currículo parecem se organizar em torno de conceitos como flexibilidade, escolha, pesquisa, etc. Se, por outro lado, a destinação provável dos alunos for a de trabalhadores sem habilitação ou semi-habilitados, a experiência escolar tende a enfatizar a pontualidade, a organização, a formação de hábitos, etc. Essas

expectativas são reforçadas pelos tipos de currículo e testes que as escolas dão e pelos rótulos afixados a diferentes tipos de alunos. Assim, os conhecimentos formal e informal ensinados nas escolas, os procedimentos de avaliação, etc., precisam ser analisados em conexão com outros aspectos, ou não perceberemos boa parte de sua real significação. Essas práticas cotidianas estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora dos prédios escolares. (APPLE, 2006, p. 105).

Historicamente, no entanto, esse ensino não foi sempre *tão* oculto. Em vários períodos históricos, muitos desses sentidos formativos da escola foram abertamente postos como necessários ao controle social. Por exemplo, nos primeiros tempos de muitos Estados nacionais, a escola foi uma instituição declaradamente voltada à formação de comunidades nacionais “homogêneas”. No caso estadunidense, explica Apple, foi a intensificação dos processos de industrialização e modernização, posteriormente, que levou a reformas educacionais que modificaram a organização das escolas visando uma adequação a funcionalidades de ordem econômica. Essas reformas ao mesmo tempo colocaram aquele objetivo primeiro (“homogeneização” nacional) num plano oculto — pois agora tratava-se de ordenar as escolas segundo a lógica da eficiência produtiva — e deram às interações escolares cotidianas (não só à seleção de conteúdos ou à organização do ensino) uma organização afim a essa nova lógica. (APPLE, 2006, p. 87).

Essa dimensão prática das escolas, que constitui uma “educação encoberta” (SACRISTÁN, 2000, p. 74), representa um desafio inescapável a concepções de educação com finalidades democratizantes, assim como os demais processos de socialização vividos pelos educandos fora da escola, na medida em que as sínteses desses processos (únicas para cada educando) podem ser opostas àquelas finalidades educacionais. Daí a importância de considerar também os compromissos dos educadores<sup>9</sup> (APPLE, 2006, p. 48): de alguma forma, com maior ou menor agudez de percepção, cada um deles lida com essa complexidade que a sociologia da educação visibiliza ao situar estrutural e relacionalmente o currículo. Essa forma constitui seu fazer pedagógico e afeta também a experiência dos alunos na escola.

Assim, é importante ter em conta que tanto o currículo oculto de uma escola quanto a conduta de um educador podem ser caracterizados por sentidos e práticas antidemocráticos que os ponham em contradição com uma formação crítica sobre e para democracia — na medida em que essa haveria de problematizá-los. Uma contradição desse tipo encerra muitas possibilidades pedagógicas e políticas, todas envolvendo riscos. No que diz respeito ao ensino, um desses riscos é que o sentido democratizante da formação planejada seja perdido na contradição, se essa não for tomada como algo a ser criticamente examinado e

<sup>9</sup> E, de acordo com essa perspectiva, incluem-se aí todos os funcionários e gestores que de alguma forma contribuem para o cotidiano escolar ser como é.

resolvido. Isso pode acontecer, por exemplo, por um processo consciente da parte dos educandos: “Esse professor fala sobre a importância da participação pra democracia, mas não dá espaço pra gente discutir na aula. Essa história de democracia é balela.” Pode acontecer, também como exemplo, por um processo vivido mas não racionalizado, à medida que o exercício da criticidade proposto pelo ensino deixe de ser aplicado justamente às relações políticas no próprio local de ensino, como se só as relações distantes devessem ser problematizadas. Tais tipos de contradição, às quais a sociologia da educação nos alerta, devem ser objeto de precaução por parte dos educadores como um todo e, especialmente, dos docentes de Sociologia. Igualmente, seria um contrassenso se fossem ignorados pelos livros didáticos da disciplina.

Além de contradições entre, por um lado, currículo formal e, por outro, currículo oculto e compromissos dos educadores, podem ocorrer contradições envolvendo também socializações exteriores à escola. As relações de poder em famílias de alunos, por exemplo, podem ser adversas a práticas democráticas com as quais eles venham a ter contato na escola. Essa contradição pode, entre outras coisas, embaraçar o próprio aprendizado esperado, ou até dificultar a convivência familiar. A emergência de tal dificuldade não é, de modo algum, razão para comeder o ensino — decisão que equivaleria a privar o aluno do acesso a saberes importantes —, mas sim para elaborar estratégias de ensino que garantam a mediação tanto aos “conhecimentos poderosos” quanto à capacidade de reconhecer que a aplicabilidade de certos conhecimentos não é imediata e universal, exigindo, em certos contextos, que o sujeito elabore mediações que nem sempre são fáceis<sup>10</sup>. Por essa razão, é importante, para os fins do ensino, que ele seja fundamentado sobre uma problematização de seus próprios efeitos em relação aos efeitos de outras socializações vividas pelos alunos. Um ensino crítico, especialmente de Sociologia, não pode prescindir de uma concepção crítica do ensino em meio a outras socializações. Nesse sentido, os discursos dos livros didáticos, apesar de não poderem prever quais contradições *específicas* se estabelecerão em situações concretas dentro da escola ou entre a escola e o exterior, podem (e devem) prever que contradições *desse gênero* acontecerão e sugerir, pelo menos, princípios estratégicos para lidar com elas.

---

10 Convém deixar claro que o conflito entre concepções e práticas ensinadas na família e ensinadas na escola não é um desafio particular da Sociologia ou de disciplinas de humanidades. Por exemplo, aprendizados mediados por várias disciplinas escolares sobre poluição e sustentabilidade podem entrar em contradição com o que se ensina em parte das famílias dos alunos. Dependendo de muitos fatores, um aluno pode ter êxito em convencer seus familiares a reexaminar e mudar suas práticas em função do que ele aprendeu na escola, enquanto outra família (por exemplo, ligada à propriedade de uma indústria poluente) pode ensinar outro aluno a desprezar o aprendizado escolar — inclusive de forma que o aluno, de antemão, se indisponha a ele e ao professor —, para citar apenas algumas possibilidades.

O reconhecimento dessas duas ordens de contradição nos remete à importância da articulação de teoria e prática na educação. Do mesmo modo que a hegemonia produz consensos pela produção de vivências reais (e não apenas disseminação de sentidos), uma educação comum, de finalidade democratizante, *precisa* de uma dimensão prática que enseje a produção e apropriação de conhecimentos para que sejam significativamente conhecimentos poderosos. Nos termos de Dermeval Saviani (1999, p. 89):

Um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais [...] têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização [...] de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, [...] tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social atingindo o momento catártico que concorrerá [...] para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais.

Igualmente, essa dimensão prática precisa estar intimamente associada à reflexão, para que não produza aprendizados sem rigor, acrílicos. Paulo Freire (2017, p. 107) tratava justamente disso como práxis: ao passo que a ação sem reflexão constitui “ativismo”, a reflexão sem ação se torna “palavreria, verbalismo, blá-blá-blá”, privando os educandos da necessária e mais proveitosa conexão entre o que aprendem e os problemas que têm para enfrentar como sujeitos sociais, não raro (e não sem pertinência) com raiva<sup>11</sup>. Daí afirmar que ensinar “exige reflexão crítica sobre a prática” e “a corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2011). Não é de outra forma que a educação pode assumir um sentido realmente democratizante, e é por isso que formar sobre democracia envolve sempre formar para democracia e cuidar para que o sentido dessa formação não se perca nas contradições — cuidado que também nos livros didáticos não pode ser omitido.

### **1.3 Educação escolar no Brasil e institucionalização da Sociologia: sentidos políticos**

Para conhecermos melhor as condições de produção dos livros didáticos de Sociologia no Ensino Médio, à luz da discussão precedente sobre hegemonia, educação e currículo, faz-se necessária uma retrospectiva histórica da educação escolar no Brasil, em que devem ser evidenciados os sentidos políticos atribuídos a ela e à Sociologia como disciplina nela inserida<sup>12</sup>.

11 “Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade.” (FREIRE, 2011, p. 41).

12 Para ambas as finalidades, seria possível fazê-lo considerando peculiaridades regionais e com maior atenção às dimensões não-institucionais dos processos políticos; essa tarefa, no entanto, não caberia nos limites deste trabalho.

No início da colonização empreendida pelos portugueses, a educação escolar ficou sob responsabilidade exclusiva dos jesuítas, tendo duas funções principais relacionadas. A primeira, colonial catequista, fora determinada pela própria Coroa portuguesa. A realização dessa função foi frustrada, inicialmente, pelas dificuldades que se apresentaram à aculturação dos indígenas adultos. Essa frustração levou os jesuítas a tentar evangelizar as crianças indígenas, numa perspectiva de que elas seriam menos resistentes à doutrinação cristã e poderiam, posteriormente, lutar pela cultura assimilada contra os costumes indígenas que a contradiziam:

compuseram um catecismo bilíngue, português e tupi, na forma de perguntas e respostas que acentuavam negativamente os hábitos indígenas considerados pecaminosos, e positivamente os valores cristãos [...]. Assim sendo, os catecismos jesuíticos do século XVI se constituíram num instrumento de duplo significado: de um lado, possibilitavam o aprendizado das primeiras letras tanto no português quanto no tupi, isto é, transformaram-se em “cartilhas” que eram utilizadas como material didático do processo pedagógico desenvolvido no âmbito das casas de bê-á-bá, embriões dos futuros colégios da Companhia de Jesus e, do outro, veiculavam a concepção de mundo da chamada “civilização ocidental cristã” por meio da violência simbólica contra os elementos estruturais da cultura ameríndia. (FERREIRA JR., 2010, p. 20-21).

A segunda função do ensino jesuítico era de formação elitista humanística, para os filhos dos escravocratas proprietários de terras. Ressalve-se, no entanto, que o conteúdo dessa formação não se afinava às ciências da natureza atualizadas, cada vez mais exigidas para participação no mercado internacional. Desse modo, “enquanto a burguesia ia se transformando nos ‘coveiros modernos’ da sociedade medieval, [...] os colégios jesuíticos estavam preocupados em formar uma intelectualidade visando restaurar a velha ordem societária sob novas roupagens.” (FERREIRA JR., 2010, p. 26). Findos os estudos nos colégios jesuítas, aqueles jovens podiam viajar para a Europa para realizar estudos de nível superior. Observe-se, também, que nesse período os primogênitos dos proprietários em geral não participavam do ensino jesuíta como os demais filhos, pois deveriam “assumir a direção do clã, da família e dos negócios”; mulheres de todas as origens, por sua vez, eram excluídas de todas as atividades escolares dos jesuítas. (ROMANELLI, 1986, p. 33-35).

Excetuados esses filhos da elite e as crianças indígenas, todo o restante da população era excluído do ensino jesuíta, que durou de 1549 a 1759. Pode-se dizer que, tal qual a ordem político-econômica vigente na época, tratava-se de um projeto educacional elitista, patriarcal, genocida e escravocrata, isso tanto por formar os senhores de escravos em consentimento com suas práticas (apesar de não prover conhecimentos científicos que, no plano econômico, poderiam intensificá-la), quanto por depender dessas próprias práticas para seu funcionamento — a própria Companhia de Jesus era grande proprietária de fazendas e

escravos<sup>13</sup>. (FERREIRA JR., 2010).

Em 1759, em razão de conflitos entre a Coroa e a Companhia de Jesus, essa foi expulsa de Portugal e de suas colônias, por ordem do Marquês de Pombal, primeiro-ministro do rei D. José I. Por consequência, seus colégios foram extintos. Esperava-se que a medida ajudaria a restaurar o poder do monarca (que estava sendo reduzido pela influência dos jesuítas) e, com a estatização das propriedades acumuladas pela ordem, a reequilibrar a situação econômica de Portugal. Sobre o ensino, mais afetada foi sua organização:

A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 1986, p. 36).

No que diz respeito aos conteúdos ensinados, não houve mudança expressiva. Os mesmos assuntos do currículo jesuíta continuaram sendo ensinados, sem a introdução de ciências modernas, e seus professores eram, precisamente, ex-educandos do sistema jesuíta. Tampouco seu público foi ampliado. O ensino era mantido, portanto, dentro do horizonte político do império colonial português, que, apesar de intencionar uma sobreposição ao poder clerical, não pretendia se modernizar aos moldes urbano-industriais do capitalismo que se desenvolviam noutras nações europeias. (FERREIRA JR., 2010, p. 31-32).

Até o primeiro quartel do século XIX, a estrutura socioeconômica havia experimentado algumas pequenas transformações, com a formação gradual de uma reduzida camada média, em parte decorrente da mineração, composta por “pequenos proprietários rurais e urbanos, comerciantes, artesãos e funcionários da burocracia estatal” (FERREIRA JR., 2010, p. 35). Entre esses, a escolarização era percebida como meio de ascensão social e de participação qualificada em campos que estavam, ainda que de modo muito restrito, se abrindo ou diversificando (jornalismo, letras, mercado interno, política), razão pela qual aumentava a demanda sobre o ensino. (ROMANELLI, 1986, p. 37).

A presença da Corte portuguesa no Brasil antes da Independência significou a criação de novos cursos superiores (engenharia, artes, medicina, cursos militares), especialmente para a formação dos nobres. Já no pós-Independência, foram criadas duas faculdades de direito, em São Paulo e Recife, cujo público também era restrito. Essas iniciativas foram responsáveis pela formação de quadros administrativos e políticos durante o século XIX, sobretudo as escolas jurídicas, a cujos exames de admissão o ensino de grau secundário (também ainda restrito) se condicionava. (ROMANELLI, 1986, p. 38-39). Ferreira Jr. (2010, p. 38) argumenta, ainda, que esses cursos de direito eram de tal maneira controlados

<sup>13</sup> Segundo Ferreira Jr. (2010, p. 28), contavam-se, em 1759, mais de 350 fazendas em propriedade da ordem jesuítica.

pelo poder central (em termos de currículo, seleção de professores, método de ensino, etc.), que podem ser interpretados como

aparelhos ideológicos de reprodução do *status quo* agrário e escravocrata que vigia no Brasil do século XIX. [...] os seus egressos eram intelectuais conformados para manterem os fundamentos ideológicos que sustentavam o Estado e, por extensão, eram profissionais encarregados da manutenção e controle esmerado da máquina administrativa monarquista [...] avessos às transformações socioeconômicas geradas pela Revolução Industrial.

No que diz respeito ao ensino primário, a primeira Constituição (1824) o definiu como direito gratuito a “todos os cidadãos” do Império. Entretanto, essa competência foi posteriormente atribuída às Províncias, o que implicou pô-la sob a responsabilidade de entidades políticas com recursos econômicos muito parcos, insuficientes para cumprir a determinação constitucional. O resultado foi que apenas a capital imperial e as províncias mais ricas “conseguiram criar um número residual de escolas primárias para os seus ‘cidadãos’, isto é, apenas para os filhos da aristocracia agrária e das camadas médias urbanas vinculadas, particularmente, à burocracia do Estado Monárquico.” (FERREIRA JR., 2010, p. 39-40). Manteve-se, portanto, a restrição do público, mas também o controle sobre conteúdos e métodos, ideologicamente afinados ao poder central, inclusive em seu aspecto moral e religioso. Uma “novidade” foi a previsão legal de escolas para meninas, mas só nas localidades mais populosas em que as autoridades as julgassem necessárias, e com currículo diferenciado: além da alfabetização e do ensino moral e religioso, seriam ensinadas prendas domésticas, aritmética limitada às quatro operações e nada de geometria (BRASIL, 1827).

Para o ensino secundário, que também saiu da incumbência do poder central, as consequências foram semelhantes, com a diferença de que, por ser meio necessário para o acesso a cursos superiores, houve maior investimento privado para a criação e manutenção de escolas — novamente, para quem podia pagar. Em termos curriculares, permanecia um ensino ainda muito alheio às ciências. (FERREIRA JR., 2010, p. 45).

É nas últimas décadas do século XIX que o Brasil tem as primeiras tentativas de inclusão da Sociologia no ensino. Como forma de, sob influência do positivismo comtiano, superar concepções católicas e metafísicas do direito para enfrentar os problemas da época, quis-se adotar, porém sem êxito, a Sociologia nos cursos jurídicos, militares e secundários na década de 1870 e, na década de 1880, por iniciativa de Ruy Barbosa, nas escolas de segundo grau e de direito (MACHADO, 1987, p. 117 *apud* SILVA, 2010, p. 20).

É após a abolição da escravidão e a virada republicana, em 1888 e 1889 respectivamente, que se consegue estabelecer oficialmente uma primeira prescrição do ensino de Sociologia, mais especificamente pela cadeira Sociologia e moral nas escolas militares.



Nos considerandos do decreto que instituiu a disciplina, destacam-se (1) a ideia de uma missão civilizadora e humanitária do exército, (2) a concepção de soldados como “cooperadores do progresso”, da paz, da ordem pública e das instituições republicanas, “jâmais instrumento servil e maleavel por uma obediencia passiva e inconsciente que rebaixa o caracter, aniquila o estímulo e abate o moral”, e (3) a necessidade de uma boa educação científica, “começando na mathematica e terminando na sociologia e moral como ponto de convergencia de todas as verdades”, para o exercício da inteligência, da moral e dos deveres militares e sociais. (BRASIL, 1890). Percebe-se, portanto, uma ruptura no padrão, que vinha se repetindo, de ensino desvinculado das ciências e de qualquer perspectiva de progresso social.

Posteriormente, o mentor desse decreto, o militar Benjamin Constant Botelho de Magalhães, como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tentou instituir a Sociologia noutros níveis de ensino, no seio de uma ampla reforma educacional de inspiração positivista, mas sem êxito prático. (SILVA, 2010, p. 20). A reforma Benjamin Constant, como ficou conhecida, careceu de apoio político suficiente e por isso teve sua implantação inviabilizada. As elites da época não foram receptivas a ela, pois

*viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural. Era toda uma estrutura social e econômica entrando no processo de formação do povo e colocando-se como entrave à renovação pedagógica. Se a reforma Benjamin Constant teve o mérito de romper “com a antiga tradição do ensino humanístico”, não teve, porém, o cuidado de pensar a educação a partir de uma realidade dada, pecando, portanto, pela base (ROMANELLI, 1986, p. 42, grifo meu).*

Em 1891, estabeleceu-se a primeira Constituição da República, com duas medidas muito importantes para a educação: o ensino nos estabelecimentos públicos deveria ser laico e, com o sistema federativo, instituições de ensino secundário e superior seriam criadas pela União, ficando escolas primárias e profissionais, na prática, sob responsabilidade dos estados. Entre os resultados dessas medidas, destaca-se que o ensino nacional continuou carecendo de organicidade (sendo desenvolvido de múltiplas formas nos Estados), não houve a promoção de novos currículos e métodos de ensino, e permaneceu a inacessibilidade à grande maioria da população. (FERREIRA JR., 2010, p. 56-57; ROMANELLI, 1986, p. 43).

Em seguida a algumas reformas com efeitos burocráticos sobre a educação escolar, mas de pouca significância curricular, levou-se adiante a Reforma Rocha Vaz, por meio do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925). Foi essa reforma que primeiro efetivamente inseriu a Sociologia como obrigatória na Educação Básica, figurando ela no último ano do ensino secundário. A reforma também incluiu a disciplina

Instrução moral e cívica no primeiro ano do secundário, assim como várias disciplinas de ciências naturais em anos diversos. O texto legal, no entanto, diferentemente da maioria dos demais examinados aqui, não expõe princípios ou finalidades, sejam gerais da educação e de suas modalidades, sejam específicas de disciplinas, sendo portanto difícil depreender diretamente dele os sentidos políticos atribuídos. A julgar pela diversidade de livros didáticos, no entanto, pode-se supor que persistiam receios, entre certos grupos sociais, de que a entrada de ciências nos currículos escolares distanciasse a juventude de valores tradicionais. No caso da Sociologia, Meucci (2000, p. 57) aponta que livros de “sociologia cristã” foram publicados como “resultado de uma reação conservadora às ameaças de transformação da sociedade que, supostamente, pareciam ameaçar a estabilidade da Igreja Católica.”

Na década de 1940, uma série de decretos-leis promoveu grandes mudanças na organização do ensino, ficando conhecida como Reforma Capanema, em referência a Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública. Esses decretos-leis reorganizaram todos os níveis de ensino, exceto o superior. Para o ensino de grau secundário (cuja idade regular de início era de doze anos), foram definidas várias modalidades: três modalidades de ensino profissional (industrial, comercial e agrícola), o ensino normal e o ensino secundário<sup>14</sup>. Uma característica comum a quase todas essas modalidades era a educação moral e cívica, que se constituía não como uma disciplina, mas como uma responsabilidade a ser assumida em todas as atividades da vida escolar, mas que se projetava de forma diferenciada para cada modalidade de ensino. Examinando as finalidades atribuídas a cada modalidade e, nelas, as propostas da educação moral e cívica, pode-se formar um retrato das finalidades políticas da educação escolar estabelecidas nesse período.

Na lei orgânica do ensino secundário (BRASIL, 1942b, art. 1º), estabeleciam-se as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a *personalidade integral* dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a *consciência patriótica* e a *consciência humanística*. [sic]
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de *base a estudos mais elevados* de formação especial. (grifos meus)

Para a educação moral e cívica, buscar-se-ia nos alunos, “como base do caráter [sic], a *compreensão do valor e do destino do homem*, e, como base do patriotismo, a *compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos*” (BRASIL, 1942b, art. 22, grifos meus), assim como o desenvolvimento dos “elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a

<sup>14</sup> Daqui em diante, distingue-se: ensino de grau secundário (nível geral) e ensino secundário (modalidade específica desse nível).

dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade” (art. 23). Estabelecia-se, ainda, que era finalidade do ensino secundário formar as “*individualidades condutoras*, pelo que força é desenvolver nos alunos a *capacidade de iniciativa e de decisão* e todos os *atributos fortes da vontade*.” (art. 23, grifos meus). Além disso, a conclusão do ensino secundário possibilitava aos egressos concorrer a vagas em qualquer curso de ensino superior (art. 9º, 3).

As leis orgânicas das demais modalidades de ensino, por sua vez, eram muito mais tímidas a respeito desses tópicos. As finalidades definidas para o ensino comercial tratam, exclusivamente, de formação especificamente profissional. A lei orgânica do ensino industrial limita-se a afirmar que essa modalidade realizará também a “*formação humana*” do trabalhador (BRASIL, 1942a, art. 3º, 1) e que terá “*disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador*” (BRASIL, 1942a, art. 5º, 3), sem previsão de educação moral e cívica. Já a lei orgânica do ensino comercial (BRASIL, 1943) anuncia apenas finalidades de formação estritamente profissionais e prevê no seu artigo 12 a oferta de “*disciplinas de cultura geral*” ao lado das técnicas, mas sem entrar em detalhes. O artigo 38 prevê a educação moral e cívica, mas suas diretrizes são muito mais tímidas do que aquelas estabelecidas para o ensino secundário; o único fim desejado e explícito é “*elevada dignidade e fervor patriótico*”. A lei orgânica do ensino agrícola (BRASIL, 1946b) tem no seu artigo 44 exatamente as mesmas diretrizes para a educação moral e cívica e, sem mais detalhes, anuncia “*formação humana*” ao lado da “*preparação técnica*” (art. 2º, 1), e “*estudos de cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola*”. Por fim, a lei orgânica do ensino normal (BRASIL, 1946a), é a única que mantém a Sociologia no seu currículo (especificamente, Sociologia educacional), conforme o artigo 8º, e nas suas finalidades (art. 1º) só se identificam objetivos bem pragmáticos, enquanto sua definição sobre educação moral e cívica (art. 14, b) não indica nada sobre seus princípios e objetivos.

Comparando-se as definições do ensino secundário, por um lado, e das demais modalidades de ensino, por outro, fica patente que a primeira modalidade foi indisfarçadamente concebida como um projeto de formação de membros de classes superiores, “*individualidades condutoras*”, a quem a escola contribuiria para desenvolver a “*personalidade integral*”, a “*consciência patriótica*” e “*humanística*”, com entendimento da história e dos problemas do povo brasileiro, “*capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade*”... Enquanto nada disso foi projetado para os educandos das outras modalidades de ensino. Quando muito, projetou-se para esse público, além da formação profissional, uma educação moral e cívica que lhes desenvolvesse “*elevada*

dignidade e fervor patriótico” e algum ensino de cultura geral ao qual não se deu o trabalho de descrever minimamente. Assim, justamente num momento histórico em que o ensino passou a se organizar mais em nível nacional e havia perspectiva de um pouco maior de ampliação do acesso social à escolarização, observa-se um padrão de escola diferenciada para formação de elites dirigentes e cultas, acompanhado por um padrão de escola de formação estritamente profissional, alheia à participação ativa na vida pública do país. Foi no conjunto dessas determinações políticas que a Sociologia foi alijada do projeto de educação dos brasileiros comuns no século XX.

A etapa seguinte de transformações das políticas educacionais no Brasil tem como marco inicial a Constituição de 1946, de caráter mais liberal do que as anteriores, que projetava, como competência da União, uma legislação que definisse as diretrizes e bases da educação nacional. O texto constitucional já adiantava alguns preceitos: educação fundada “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”; liberdade de ensino privado; ensino primário obrigatório e, nas instituições públicas, gratuito; níveis posteriores de ensino público gratuitos para quem comprovasse falta de recursos. (ROMANELLI, 1986, p. 170).

Foi necessária mais de uma década de intensa discussão e embate ideológico até que fosse aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1961). Dois grandes grupos entraram em conflito: um conservador e um progressista, sendo esse formado por uma aliança de liberais e várias vertentes de esquerda. As duas principais questões que se disputavam eram a publicidade e a laicidade do ensino. De fato, a educação escolar, que nos primeiros séculos se concretizava como excludente por meio da escolarização para alguns poucos e da não-escolarização para a maioria, pouco a pouco vinha se tornando excludente de outra maneira: ensino privado de maior qualidade, para quem podia por ele pagar, e ensino público primário, com pouca ou nenhuma garantia de qualidade, para os demais. Essa dicotomia, obviamente, tinha efeitos sobre quem conseguia ingressar nos cursos superiores e quem tinha como horizonte no máximo o ensino profissional. (FERREIRA JR., 2010, p. 112).

A LDBEN 1961 se materializou com uma enorme contradição. Enquanto no seu artigo 1º anunciava finalidades progressistas para a educação nacional, tais quais “o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem”, “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum” e “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe e raça”, o seu artigo 30 praticamente desobrigava o

Estado da oferta de ensino. Em seu *caput*, o artigo estabelecia que não poderia “exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público” qualquer responsável por criança em idade escolar que não comprovasse que ela estivesse matriculada em escola ou recebendo educação no lar. No entanto, num parágrafo único, ficavam instituídos como casos de isenção: “estado de pobreza do pai ou responsável”, “insuficiência de escolas”, “matrícula encerrada” e “doença ou anomalia grave da criança”. Ora, como argumenta Romanelli (1986, p. 181), esses casos

isentam completamente o poder público de sua obrigação de fornecer condições para que a obrigatoriedade seja cumprida. Aliás, este aspecto é o que deveria constar da lei, ou seja, o da previsão das condições para que o disposto nas letras assinaladas não impedisse o cumprimento do que está prescrito no artigo 27 [obrigatoriedade do ensino primário]. Vê-se, portanto, que a preocupação central da lei quanto à obrigatoriedade da frequência à escola primária, condição mínima básica para a existência de qualquer regime democrático, era praticamente nula, sobretudo, se se tiver em conta a realidade social brasileira.

Essa etapa do ensino tinha duração normal de apenas quatro anos. Ainda assim, a síntese da disputa política do período levou a uma grave desobrigação do Estado na oferta do ensino, sendo mais prejudicados precisamente os que menos tinham recursos para suprir a necessidade junto a estabelecimentos privados. Novamente, o avanço da democratização da educação era contido ainda no nível do acesso à escola.

Após o golpe de 1964, há um aumento nos investimentos para a expansão do ensino, mas, apesar de uma significativa ampliação da oferta, insuficiente para atender à demanda por completo (ROMANELLI, 1986, p. 196-197). Além disso, em termos de conteúdo, ela era mantida dentro do horizonte político-ideológico do regime ditatorial vigente, o que significava que era direcionada para “alijar a própria população da esfera das decisões” (ROMANELLI, 1986, p. 194). Para sua própria sustentação, o regime era totalmente incompatível com qualquer política educacional fundada numa concepção de formação humana integral anteriormente debatida.

Buscou-se, na política da época, uma articulação entre formação geral e formação profissional que melhor seria interpretada como um “subordinar educação à produção”, seguindo-se “uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar” (GERMANO, 2011, p. 176). A mais significativa medida, nesse sentido, foi tornar compulsório o ensino profissionalizante no 2º grau<sup>15</sup>. Para Kuenzer (2007, p. 17), a forma como essa articulação foi realizada era indicativa de três objetivos subjacentes: aliviar a pressão da demanda por ensino superior, despolarizar a educação (ênfatisando-se o

15 Reorganizou-se o ensino em 1º grau (de 7 a 14 anos de idade, gratuito nos estabelecimentos oficiais) e 2º grau (composto por três ou quatro séries anuais, gratuito para quem provasse não poder pagar e não tivesse mais de uma repetência no histórico escolar). (BRASIL, 1971, art. 44).

tecnicismo) e formar mão de obra para a expansão da economia capitalista no país. Teria sido uma mudança salutar, sob o ponto de vista de alguns setores da oposição<sup>16</sup>, se não fossem esses objetivos, se ele tivesse sido implantado na rede pública devidamente e se, no fim das contas, o 2º grau profissionalizante tivesse realmente sido compulsório para todos, de modo que fosse abandonado o modelo de formação diferenciada por classes sociais. Na prática, enquanto as escolas técnicas federais tinham financiamento para executar a determinação da proposta, os sistemas estaduais de ensino, em vez de buscar um currículo com duração ampliada para dar conta do ensino profissionalizante, apenas reduziram o espaço da formação geral para encaixar a formação profissional — predominantemente, com uma variedade de cursos limitada pelo baixo financiamento, insuficiente para custear infraestrutura com laboratórios, equipamentos, etc. As escolas privadas, por sua vez, “continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando ao atendimento às elites.” (MOURA, 2010, p. 68).

Por fim, sobre esse período, é importante examinar o que foi estabelecido a respeito da disciplina Educação Moral e Cívica. Tratava-se de disciplina obrigatória em todos os graus e escolas, e sua concepção de relação entre educação e democracia é bem peculiar do regime que a impunha. Cito algumas de suas finalidades (BRASIL, 1969, art. 2º):

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; [...]
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua historia; [...]
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Mais adiante, lê-se também: “desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais” (BRASIL, 1969, art. 2º, parágrafo único, b).

Observe-se, inicialmente, que a primeira finalidade posta é “a defesa do princípio democrático”, sendo que não há nenhum compromisso, na mesma alínea, com a laicidade.

<sup>16</sup> Numa perspectiva socialista, por exemplo, considera-se a integração do trabalho à educação fundamental para ampliar a produção social, para o desenvolvimento das potencialidades humanas e para o fim da espoliação. Como bem explana Frigotto, comentando o legado marxiano para a construção de uma pedagogia socialista, “o trabalho como valor de uso é princípio ontológico educativo pela razão de que, como seres da natureza, todos nós precisamos produzir as condições de nossa reprodução material, e isto se efetiva pela atividade vital do trabalho. Incorporar este princípio desde a infância é desenvolver em cada indivíduo a certeza de que esta é uma tarefa de todos na *formação de seres humanos que não condenam outros seres humanos a trabalharem para eles.*” (FRIGOTTO, 2017, p. 229, grifo meu).

Além disso, prevê-se *culto* à Pátria, da *obediência* à Lei, da *fidelidade* ao trabalho, sem sequer um vislumbre de promoção de reflexão e participação autônoma dos cidadãos nas decisões sobre política e trabalho, apesar de se prever o conhecimento da organização e dos problemas brasileiros. A participação ensejada é a participação nos termos dados, sem promoção de criticidade nem criatividade. Sabemos, além disso, que nem era possível se fiar tanto nos termos da lei, uma vez que “movimentos de juventude” eram sobremaneira visados pelas forças repressivas — lembremo-nos de que o regime, em suas primeiras horas, promoveu ataque direto à sede da União Nacional dos Estudantes (GASPARI, 2014).

A reintrodução da obrigatoriedade da Sociologia só começaria a ser gestada no processo de redemocratização. Ela está ligada, inicialmente, na dimensão legislativa, à elaboração e aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela União, conforme competência privativa especificada pela nova Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 22, XXIV). No Congresso Nacional, os trabalhos direcionados a essa tarefa se concentraram, no fim da década de 1980 e no início da década de 1990, em torno do Projeto de Lei 1.258, apresentado em 28 de novembro de 1988 pelo deputado federal Octávio Elísio, então membro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Por mais de quatro anos, esse projeto tramitou, foi discutido e modificado por diversas instâncias na Câmara dos Deputados, até chegar a sua redação final antes do despacho ao Senado Federal, em 13 de maio de 1993. Destaco aqui, como de interesse para o problema da pesquisa, alguns trechos de seu Capítulo II, “Dos fins da educação nacional” (CONGRESSO NACIONAL, 1993, p. 2-3):

Art. 2º A educação nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar universais, tem por fins: [...]

II - a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação;

III- o preparo do cidadão para o exercício da cidadania, a compreensão e o exercício do trabalho, mediante acesso à cultura, ao conhecimento humanístico, científico, tecnológico e artístico e ao desporto; [...]

VI - a preparação do cidadão para a efetiva participação política;

VII - o fortalecimento da soberania do País, da unidade e soberania nacional e da solidariedade internacional, pela construção de uma cidadania contrária à exploração, opressão ou desrespeito ao homem, à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade.

Havia, então, uma forte ênfase sobre a relação entre educação e formação para a cidadania e a participação, relação cujo sentido, apesar de ser passível de disputas interpretativas, poderia ser caracterizado como progressista: uma educação “fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade

humana”, de uma cidadania “contrária à exploração, opressão ou desrespeito ao homem, à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade”, e de uma “efetiva participação política” a ser aprendida, em associação a uma capacidade de “compreender criticamente a realidade social”. Era com essa camada de finalidades políticas da educação nacional que se estabelecia, ainda, a seguinte diretriz para o Ensino Médio: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias.” (CONGRESSO NACIONAL, 1993, art. 48, IV, p. 30).

Após discussões e modificações no Senado Federal, esse projeto de lei retorna à Câmara dos Deputados, em março de 1996, com organização e teor muito distintos, chegando a causar surpresa a alguns deputados. As finalidades progressistas, que eram marcantes no projeto aprovado pela Câmara, haviam passado por uma reformulação que reduzira significativamente sua tônica politizadora. A Filosofia e a Sociologia, por sua vez, que haviam sido definidas como disciplinas obrigatórias, foram removidas por completo do texto. A diretriz curricular para o Ensino Médio que mais se aproximava delas indicava a necessidade de organizar o ensino para o “domínio dos conhecimentos sócio-históricos necessários ao exercício da cidadania” (SENADO FEDERAL, 1996, art. 33, § 1º, III, p. 06168).

Em seguida a mais uma série de trabalhos e mudanças sobre o projeto na Câmara dos Deputados, alcançou-se, em dezembro de 1996, uma nova redação final que foi aprovada ali e logo sancionada pela Presidência, instituindo-se assim a LDBEN 1996. Estabelecia-se, naquela lei, que a organização do currículo do Ensino Médio deveria garantir que, ao final do Ensino Médio, o educando tivesse “domínio dos *conhecimentos* de Filosofia e de Sociologia *necessários ao exercício da cidadania*.” (BRASIL, 1996, art. 36, § 1º, III, grifos meus). O *status* de disciplinas obrigatórias foi perdido, em comparação com o projeto de lei que se havia remetido ao Senado; ficou instituído, no entanto, um vínculo claro entre o exercício da cidadania e os conhecimentos filosóficos e sociológicos a serem incluídos no currículo. As finalidades progressistas estabelecidas para a educação também foram, em grande medida, reduzidas. Observo, no entanto, que entre as finalidades do Ensino Médio estabeleceram-se “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, “o desenvolvimento da *autonomia intelectual* e do *pensamento crítico*” (BRASIL, 1996, art. 35, grifos meus). Além disso, como diretriz para o currículo da educação básica, definia-se: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de *respeito ao bem comum e à ordem democrática*” (BRASIL, 1996, art. 27, I, grifo meu). Ressalto, ainda, dois princípios para o ensino em geral, que a Constituição prevê e a LDBEN 1996 veio reforçar: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1996, art. 3º).



Houve certa divergência interpretativa sobre a LDBEN, que levou a distintas formas de aplicação nas redes escolares do país: enquanto alguns a tomaram como fundamento para instituir Filosofia e Sociologia como *disciplinas* em suas estruturas curriculares, outros se pautaram no entendimento de que a lei não obrigava a oferta dessas áreas como disciplinas, mas sim a inclusão de *conhecimentos* delas no currículo. Esse último entendimento particular, que punha os conhecimentos de Filosofia e Sociologia como transversais, gozou de legitimidade jurídica e foi ratificado pela Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM 1998). Essas diretrizes “pretendiam que os sistemas de ensino estaduais estruturassem seus currículos de maneira mais flexível e que organizasse [sic] os saberes por áreas e não por disciplinas.” (SILVA, 2010, p. 29). Assim, ficaram estabelecidas como áreas do conhecimento, que formariam a base nacional dos currículos, 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998, art. 10, I-III). Desse modo, as DCNEM 1998 reconfiguraram as referências normativas nacionais sobre organização curricular de modo que não mais fosse obrigatório haver disciplinas, com somente duas exceções, que não se enquadrariam exatamente numa ou outra dessas grandes áreas. Em seu art. 10, § 2º, pode-se verificar essas duas exceções e, ao mesmo tempo, o *status* que se manteve conferido à Filosofia e à Sociologia: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998). Fica patente, então, além da contínua vinculação dos conteúdos de Filosofia e Sociologia ao exercício da cidadania, a manutenção do tratamento dessas áreas como fontes de conhecimentos, não como disciplinas ou componentes curriculares obrigatórios — Educação Física e Arte, como expresso em alínea imediatamente anterior, essas sim, o seriam. A distinção de *status* é reforçada inclusive pela grafia da resolução: umas, com iniciais maiúsculas; outras, não.

Enquanto as DCNEM 1998 ainda eram elaboradas, no contexto que se seguiu à aprovação da LDBEN 1996, teve início um processo legislativo que só encontraria desfecho formal em 2004. O deputado federal Padre Roque, então filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), apresentou o Projeto de Lei 3.178/1997, visando alterar a LDBEN 1996 a fim de tornar obrigatórias, no Ensino Médio, as disciplinas Filosofia e Sociologia. Na justificativa do projeto, o deputado argumentava que era uma “medida necessária para a consolidação da base

humanista” naquela etapa da Educação Básica, posto que seria difícil realizar, em outras disciplinas, um bom tratamento dos temas próprios desses campos, por “docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa.” (ROQUE, 1997, p. 4). O deputado cita, ainda, uma defesa do professor de Filosofia Franklin Leopoldo e Silva, que, feitas as devidas adaptações, justificaria a obrigatoriedade tanto da Filosofia quanto da Sociologia como disciplinas no Ensino Médio. Reproduzo, aqui, alguns trechos da citação que integrava a justificativa do projeto de lei:

a Filosofia ocupa na estrutura curricular uma posição análoga a qualquer outra disciplina: há o que aprender, há o que memorizar, há técnicas a serem dominadas, há, sobretudo, uma terminologia específica a ser devidamente assimilada. [...] O que a Filosofia tem de diferente das outras disciplinas é que o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do estilo reflexivo, e o ensino da Filosofia somente logrará algum êxito na medida em que tal estilo for efetivamente transmitido. No entanto, isto ocorre de forma concomitante à assimilação dos conteúdos específicos, da carga de informação que pode ser transmitida de variadas formas. O estilo reflexivo não pode ser ensinado formal e diretamente, mas pode ser suficientemente ilustrado quando o professor e os alunos refazem o percurso da interrogação filosófica e identificam a maneira peculiar pela qual a Filosofia constrói suas questões e suas respostas.

Ora, é desta maneira específica que a Filosofia realiza o trabalho de articulação cultural. Pensar e repensar a cultura não se confundem [sic] com compatibilização de métodos e sistematização de resultados; é uma *atividade autônoma e de índole crítica*. [...] A Filosofia tem uma função de articulação cultural e, ao desempenhá-la, realiza também a articulação do indivíduo enquanto personagem social, se entendermos que *o autêntico processo de socialização requer a consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo*. (LEOPOLDO E SILVA, 1992, grifos meus).

Percebe-se, então, na fundamentação do projeto, uma defesa da Filosofia e da Sociologia como disciplinas em seu próprio direito, necessárias para um “autêntico processo de socialização”, como atividades “autônomas”, de “índole crítica”, promotoras de uma “compreensão crítica da relação homem-mundo” em que o indivíduo se reconheça como “personagem social”. Esse texto citado pelo projeto, apesar de ser anterior à LDBEN 1996, já mobilizava elementos importantes que essa lei determinaria: além da já citada finalidade de preparação para a cidadania, pode-se destacar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, art. 35, III). Também o relatório desse projeto de lei, em sua tramitação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, apresentado em setembro de 1997 pelo deputado federal João Thomé Mestrinho, então filiado ao PMDB, salientava esses elementos. O deputado Mestrinho ressaltou, ainda, que o afastamento, pelo regime militar, da Filosofia e da Sociologia das escolas tinha como objetivo “impedir o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva por parte dos alunos e silenciar os professores, cientistas sociais e filósofos, com a finalidade de se garantir a obediência passiva dos cidadãos ao novo

regime.” (MESTRINHO, 1997, p. 14). Não foi tão diferente o posicionamento do relator do projeto na Comissão de Educação do Senado, Alvaro Dias, senador pelo Partido da República (PR): “os conhecimentos de sociologia são fundamentais para a construção da cidadania e da democracia, na medida em que constituem chaves para a compreensão do desenvolvimento das sociedades e para o estabelecimento de relações responsáveis do indivíduo com a coletividade a que pertence” (DIAS, 2001, p. 3). Vê-se, pois, que relatórios favoráveis às disciplinas, elaborados por parlamentares de partidos de posições bem variadas no espectro político-partidário brasileiro, destacaram a importância delas para uma formação para a cidadania e a democracia, promotora de autonomia intelectual e de pensamento crítico.

Após aprovação por maioria no plenário do Senado Federal em setembro de 2001, o projeto foi remetido à sanção do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), ele mesmo um sociólogo. O presidente vetou integralmente o projeto. Na exposição das razões do veto, citou manifestação do Ministério da Educação, que alegava que a contratação de novos professores criaria ônus para as unidades da federação e que, “segundo informações da Secretaria da Educação Média e Tecnológica”, não havia “formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda” — razões que seriam suficientes para o veto por contrariarem o interesse público. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2001). Sobre a pertinência das disciplinas em si, nenhum argumento foi lançado. O decorrer posterior desse processo foi marcado por sinais de apatia da maioria dos parlamentares, que por fim aprovaram a manutenção do veto<sup>17</sup>.

Em 7 de agosto de 2003, primeiro ano do Governo Lula (PT), o deputado federal maranhense Dr. Ribamar Alves, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), apresenta o Projeto de Lei nº 1.641/2003, para alterar a LDBEN 1996 e serem “incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” (ALVES, 2003, p. 1). Indicava, portanto, uma amplitude obrigatória das disciplinas, o que o projeto anterior não aventava. A justificativa constante no projeto não tinha uma redação bem organizada (algo não raro em projetos de lei), e sequer houve o cuidado de mencionar a Sociologia — toda a argumentação trata da Filosofia, sem indicação explícita de que ela total ou parcialmente se

<sup>17</sup> No dia 5 de dezembro de 2001, uma Comissão Mista foi constituída para relatar os vetos no Congresso Nacional, composta pelos senadores Alvaro Dias, Emilia Fernandes e Lúcio Alcântara e pelos deputados Waldir Pires, Celcita Pinheiro e João Matos, tendo até 22 de fevereiro de 2002 para apresentar o relatório. (CONGRESSO NACIONAL, 2001, p. 21862). Não apresentaram. Em sessão conjunta do Congresso Nacional em 20 de maio de 2004, esse veto, assim como dezenas de outros que não tiveram relatórios apresentados por uma comissão no prazo regimental, foi incluído na ordem do dia para discussão e, não havendo parlamentar que quisesse fazer uso da palavra, foi encaminhado para votação. (CONGRESSO NACIONAL, 2004, p. 0078) Foram 275 votos favoráveis e 30 contrários à manutenção do veto, com 8 abstenções (SENADO FEDERAL, 2004, p. 16467, 16510).

aplicaria à outra disciplina proposta pelo projeto. Cabe, no entanto, tratá-la aqui, pois foi o que circulou, nos debates, com o projeto. A justificativa retomava e desenvolvia os mesmos argumentos acionados no projeto do deputado Padre Roque em 1997 (inclusive, em certa altura, citando a mesma passagem do professor Franklin Leopoldo e Silva) e mais alguns outros. Destaco do todo: (1) a indissociabilidade da educação e da política, (2) a instituição dessa proposta como dever de um regime democrático, (3) a presença da Filosofia nos próprios princípios norteadores das DCNEM (estética, política e ética) e (4) a importância para o debate público e para a democracia: “contribuirá para uma opinião pública responsável e crítica, convidando para o debate reflexivo [...]. Para nós, é o que pode construir instituições democráticas e consolidar a democracia verdadeiramente num país como o Brasil.” (ALVES, 2003, p. 4).

O projeto foi aprovado por unanimidade na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados — o relator indicou que um secretário do MEC, em audiência pública naquela comissão, defendera “a necessidade do ensino da filosofia e da sociologia como disciplinas formadoras da cidadania” (BANDEIRA, 2003, p. 3), portanto indicando uma postura diferente do novo governo sobre a proposta<sup>18</sup>. Sem que houvesse manifestação de outros elementos, em comparação com as argumentações e discussões prévias, o projeto foi aprovado na Câmara e, em seguida, no Senado. Em 2008, foi sancionado pelo vice-presidente José Alencar, tomando a forma da lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Foi no período de vigência dessa lei<sup>19</sup> que se deu a produção dos livros didáticos que serão analisados aqui.

#### **1.4 Sociologia no Ensino Médio e democracia: tensões a explorar**

Viu-se que o processo de reintrodução da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio é indissociável da finalidade de uma formação para a cidadania e para a democracia, fundada *histórica e legalmente* na pluralidade de ideias, na autonomia intelectual e no desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, pelo que foi estabelecido legalmente até então, não há indício explícito de qualquer intencionalidade de formação diferenciada para grupos em posições sociais desiguais, tampouco de limitação do pensamento ou de submissão, diferentemente de determinações de períodos anteriores.

---

18 Tanto foi assim que, em 2005, o Secretário de Educação Básica do MEC encaminhou ao CNE um parecer propondo, para as escolas que adotassem organização curricular estruturada em disciplinas, a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, sob o argumento de que era a única forma efetiva de garantir o acesso dos educandos ao domínio dos seus conhecimentos necessários ao exercício da cidadania (como definido pela LDBEN 1996), em contraste com as escolas optantes de organização curricular flexível, ao molde das DCNEM 1998. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

19 A lei vigorou até a instituição da medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, do Governo Temer, posteriormente convertida na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Poder-se-ia, daqui, pensar que o ensino de Sociologia está de fato orientado num sentido crítico, que não contribui para uma formação de consenso baseada numa tradição seletiva orientada à legitimação do regime hegemônico, e que os livros didáticos fazem jus a essa orientação? Afinal, uma hegemonia se constitui justamente pela formação de consensos em que a reflexão é condicionada, em que o exercício da crítica e o acesso à diversidade de ideias e práticas são limitados...

A partir das discussões feitas nesse capítulo, convém, precisamente, tomar uma perspectiva crítica sobre essa suposição. Vimos, na teoria e na história, que a educação é objeto de disputa constante, que há grupos politicamente fortes e interessados em condicioná-la para a reprodução de relações de dominação, que currículos, tal como suas materializações na forma de livros didáticos, precisam ser pensados e analisados em relação com outras dimensões da vida social, e que prescrições não são sempre cumpridas.

Além disso, há duas dimensões da legislação vista que produzem, de certo modo, uma tensão. A lei que preceitua o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a pluralidade de ideias é a mesma que põe como diretriz “respeito à ordem democrática”. Observe-se: não princípios democráticos, mas *a* ordem, uma ordem específica que é entendida como a democracia válida, a despeito da pluralidade de ideias sobre o tema e do pensamento crítico que pode questionar a ordem vigente, tendo em vista outras possibilidades de realização de democracia. Essa tensão lembra o que Williams apontou sobre a necessidade, para a sustentação de uma ordem hegemônica numa sociedade complexa, de que a socialização envolva o reconhecimento de outros sentidos e práticas, “acomodados e tolerados” dentro de certos limites. Interessa, pois, examinar como esses outros elementos da cultura, tanto alternativos como contra-hegemônicos, estão sendo tratados nos livros didáticos de Sociologia; se, pelo bem do “respeito” à ordem (dita) democrática, há o sacrifício de certos conhecimentos ou da criticidade no seu tratamento pedagógico.

Na prática, as próprias Ciências Sociais são campos em que há muitas ferramentas intelectuais não-hegemônicas, mas *o que se faz* com elas pode variar muito (ninguém, aliás, é obrigado a usá-las), e os *resultados* desse fazer dependem não só das intenções que nele são postas. Os resultados dependem das relações, que são conflituosas e envolvem muito mais do que as Ciências Sociais.

O mesmo vale para a Sociologia no Ensino Médio e para a educação escolar como um todo, assim como para os livros didáticos. As diretrizes oficiais vistas até aqui ensejam um potencial crítico. Num plano abstrato, pode-se entender que promover a autonomia intelectual e o pensamento crítico é algo contra-hegemônico. No entanto, tal potencial não se realiza num

vácuo, num terreno social plano. Como explica Miguel (2015, p. 607),

a autonomia exige o preenchimento de três condições: 1) acesso a uma pluralidade de informações e visões de mundo; 2) ausência de custos excessivos e desproporcionais vinculados à adoção de preferências diferentes [das dominantes]; e, como corolário, 3) a capacidade de escrutínio crítico sobre as próprias preferências. Não tenho como deixar de herdar valores e visões de mundo do ambiente em que nasci e cresci. Mas posso ter as ferramentas para lê-los de forma mais crítica e, portanto, modificar-me enquanto modifico minha adesão a eles — ou posso não ter essas ferramentas.

Dessas três condições, o ensino de Sociologia pode (e tem o dever de) contribuir para a realização da primeira e da terceira. Mas, sobre a segunda, o ensino, se tiver em vista apenas o aluno, por si só não tem poder algum. Como pode o docente, pensando a si mesmo *apenas* como profissional de ensino, contribuir para a autonomia intelectual de um aluno se a família desse lhe inibir certos exercícios, por exemplo? Isso sequer se apresentará como um problema, e a prática educativa contribuirá para reproduzir a hegemonia estabelecida, inibindo possibilidades de críticas e rupturas dela. Mas, se o seu trabalho tem finalidade democratizante, então isso se põe como objeto de preocupação, e logo se impõe a necessidade de uma concepção mais larga de educação e de sua politicidade. Não é por acaso, aliás, que vertentes críticas da sociologia da educação (APPLE, 2013; APPLE; BEANE, 2007) e da pedagogia (FREIRE, 2011, 2017; SAVIANI, 1999) têm construído concepções que apontam para uma articulação da educação com movimentos e processos democratizantes da sociedade. A realização desse sentido democratizante não pode ser presumida como fácil. Também não pode ser presumida como impossível, o que equivaleria a abandoná-lo.

Como subsídios para o ensino de Sociologia, nesse contexto, os livros didáticos não devem se alhear desses problemas, e é nesses termos que seus discursos sobre democracia serão analisados aqui.

## 2 SITUANDO OS DISCURSOS

Tendo em consideração as condições históricas da institucionalização da Sociologia no Ensino Médio, compreendidas sob teorias críticas da sociologia da educação e do currículo, para o avanço da pesquisa em direção aos discursos sobre democracia nos livros didáticos, faz-se necessário deixar clara, aqui, a orientação metodológica da análise. Neste capítulo, explico, primeiramente, o desenho de investigação baseado na análise de discurso. Em seguida, em razão do próprio teor da análise proposta, à qual o terreno social dos discursos tratados é inalienável, apresento elementos fundamentais das prescrições curriculares sobre os livros didáticos e do debate das teorias da democracia.

### 2.1 Análise de discurso

A fim de averiguar se os livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio oferecem subsídios necessários à realização da expectativa de formação crítica sobre e para a democracia, será utilizada uma metodologia qualitativa do tipo documental baseada na análise de discurso de Michel Pêcheux (1997). Seguindo essa proposta, todo discurso deverá ser analisado levando-se em conta duas dimensões inegligenciáveis: suas *condições de produção* e os demais *discursos possíveis*.

Trabalhando sobre o exemplo de um discurso político, Pêcheux (1997, p. 77) assim discorre sobre a importância das condições de produção para a análise de discursos:

um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está “isolado” etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado: o que diz, o que anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa (grifos do autor).

Essa perspectiva tem, assim, o mérito de situar social e historicamente o discurso, na medida em que o relaciona a suas condições de produção. Mas ela visa também os sentidos ideológicos do discurso nesse lugar sócio-histórico: “Todo dizer é ideologicamente marcado”, afirma Eni Orlandi (1999, p. 38), apontando a língua como lugar de materialização da ideologia. A compreensão dos sentidos ideológicos do discurso é buscada justamente o tomando em relação ao interdiscurso, isso é, o conjunto de outros discursos possíveis (sobre um mesmo objeto, de um mesmo campo, etc.) de cuja existência ele depende e com o qual ele interage. Assim, no tratamento de um tema por um discurso, a ênfase em um elemento A e a exclusão de um elemento B — seja por esquecimento, desconhecimento, intenção de manipulação ou qualquer outra razão — pode ter seu efeito de sentido ideológico identificado *porque*, além das condições de produção, o analista tem o interdiscurso em consideração:

dentre os discursos possíveis, que podem abranger A e B, enfatizou-se A e excluiu-se B. Ainda trabalhando sobre o discurso político como exemplo, Pêcheux discorre sobre a pertinência dessas relações interdiscursivas para a compreensão dos sentidos ideológicos do discurso:

[o discurso] deve ser remetido às *relações de sentido* nas quais é produzido: assim, tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele “orquestra” os termos principais ou anula os argumentos. [...] o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido. (PÊCHEUX, 1997, p. 77, grifos do autor).

Na análise de discurso se cruzam, portanto, língua, história e ideologia. Não se intenta uma decodificação do sentido velado de textos, mas sim uma compreensão socialmente situada de discursos e sentidos ideológicos, trabalhando-se sob uma concepção que distingue texto e discurso: “*é impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma, [...] é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção” (PÊCHEUX, 1997, p. 79, grifos do autor).

Adaptando a perspectiva descrita para a metodologia desta pesquisa, faz-se necessário, portanto, situar e analisar os discursos sobre e para a democracia dos materiais em relação a suas condições de produção e aos demais discursos possíveis — neste caso, interessam inicialmente, sobretudo, os discursos sobre democracia do campo das Ciências Sociais, suscetíveis a tratamento pela Sociologia no Ensino Médio. Diferentemente dos discursos sobre democracia das Ciências Sociais, pautados por condições e diretrizes próprios desse campo, os livros didáticos de Sociologia são suportes de *discursos pedagógicos* — isso é, discursos sobre os quais se imprimem critérios e finalidades próprios de um determinado campo educacional, em um determinado período histórico — que têm discursos das Ciências Sociais *como referência*. Não se trata, portanto, de uma mera “transposição” de um campo a outro, para um público diferente: está em jogo um processo de mobilização de conhecimentos num sentido diferente, com uma outra ordem de discursos aos quais se relacionam.

Nesse sentido, para o conhecimento das condições de produção dos discursos dos livros didáticos, além da necessária contextualização histórica da institucionalização da disciplina no Ensino Médio empreendida anteriormente, trato a seguir das prescrições curriculares existentes sobre os materiais; posteriormente, farei um adentramento no debate das teorias da democracia, como marco referencial do interdiscurso sobre democracia. Só com isso será possível continuar o desenho metodológico da análise e articulá-lo adequadamente às discussões de sociologia da educação e de teorias pedagógicas construídas no capítulo



anterior.

## 2.2 Os livros didáticos e suas prescrições curriculares

Os seis livros didáticos, todos editados no ano de lançamento do respectivo edital ao qual foram submetidos, são os seguintes:

- 1) *Sociologia para o ensino médio* (TOMAZI, 2013),
- 2) *Tempos modernos, tempos de sociologia* (BOMENY *et al.*, 2013),
- 3) *Sociologia* (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013),
- 4) *Sociologia em movimento* (SILVA *et al.*, 2013),
- 5) *Sociologia hoje* (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013) e
- 6) *Sociologia para jovens do século XXI* (OLIVEIRA; COSTA, 2013).

Todos os exemplares analisados são manuais do professor (MP), que, além do conteúdo disponível aos alunos, contêm uma seção especial para professores, localizada no fim de cada livro, e, em algumas obras, orientações aos professores inseridas em diversos pontos<sup>20</sup>. A análise abarcará passagens do livro do aluno e passagens específicas do MP, que serão sempre demarcadas como tal.

Dessas seis obras, cinco foram aprovadas pelo PNLD com seus livros digitais<sup>21</sup>. O acesso aos livros digitais era disponibilizado na Internet para alunos e professores que tivessem um exemplar físico, ficando hospedagem e manutenção sob responsabilidade das editoras. A análise desses materiais, no entanto, foi impossibilitada, dado que eles não estão mais acessíveis.

Os seguintes documentos publicados pelo Ministério da Educação estabelecem orientações curriculares para o ensino de Sociologia e prescrições sobre livros didáticos, e serão aqui abordados:

- 1) As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de Sociologia, publicadas pelo MEC e escritas por Moraes, Guimarães e Tomazi (2006). As OCEM fazem parte do que pode ser entendido como política curricular nacional, que o próprio MEC concebe como “expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura

<sup>20</sup> Por edital, o livro do aluno e o manual do professor devem conter no máximo 400 e 512 páginas respectivamente. O limite do livro do aluno foi batido por *Sociologia para jovens do Século XXI* e *Sociologia em Movimento*, que praticamente também alcançou o limite do manual do professor, com 511 páginas. (BRASIL, 2013, p. 2-3)

<sup>21</sup> Apenas *Sociologia para jovens do século XXI* não teve livro digital. Os livros digitais são compostos pelo conteúdos dos livros impressos e por objetos educacionais digitais a eles integrados, isso é, “vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos.” (BRASIL, 2013, p. 3) A inscrição de um livro digital junto ao livro impresso era opcional, e a não aprovação do livro digital não eliminava o livro impresso da seleção.

para serem trabalhados no interior da instituição escolar” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 8), e foram construídas a partir de discussões com técnicos em educação, professores e estudantes.

- 2) O capítulo *Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia* (MORAES; GUIMARÃES, 2010) do volume de Sociologia da Coleção “Explorando o Ensino”, publicada pelo MEC. No texto, os autores aprofundam e ampliam as reflexões e apontamentos feitos nas OCEM sobre como ensinar Sociologia no Ensino Médio.
- 3) O edital do PNLD 2015 (BRASIL, 2013), que estabeleceu as regras do processo de avaliação e seleção dos livros didáticos que seriam distribuídos aos alunos de Ensino Médio das escolas públicas brasileiras no período de 2015 a 2017.

Os dois primeiros materiais dizem respeito aos propósitos, princípios e métodos do ensino de Sociologia nas escolas. Uma consideração assaz interessante é feita sobre o propósito da presença da disciplina no Ensino Médio, geralmente associada, quase como clichê, à “formação para a cidadania”, não ficando claro o que essa formação exige. Os autores especificam algumas maneiras pelas quais a Sociologia pode construir essa formação:

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. Traz também modos de pensar [...] ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. (MORAES; GUIMARÃES; TOMAZI, 2006)

Como princípios epistemológicos para o ensino de Sociologia, são propostos o estranhamento e a desnaturalização. O princípio de estranhamento, caracterizado pelo espanto diante da realidade, é apresentado como um ponto de partida para ir além daquilo que já se sabe, do senso comum, em direção a novos saberes:

Estranhar [...] é espantar-se, é não achar normal, não se conformar, ter uma sensação de insatisfação perante fatos novos ou do desconhecimento de situações e de explicações que não se conhecia. Estranhamento é espanto, relutância, resistência. Estranhamento é uma sensação de incômodo, mas agradável incômodo – vontade de saber mais e entender tudo –, sendo, pois, uma forma superior de duvidar. Ferramenta essencial do ceticismo. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 46, grifo suprimido)

Apesar de essencial para as Ciências Sociais, esse princípio não é específico delas, mas sim comum a todas as ciências e à Filosofia. Em razão disso, em complemento ao estranhamento é proposto o princípio da desnaturalização. Desnaturalizar é questionar o

suposto caráter natural de algo. Em pensamentos típicos do senso comum ou pseudocientífico, considerar um fenômeno como natural implica também considerá-lo eterno, imutável, essencialmente invulnerável à ação humana. Não raro, invoca-se também um suposto caráter divino em complemento ou substituição ao caráter natural. Desnaturalizar, isso é, questionar esse caráter natural ou divino das explicações sobre a realidade, abre caminho para pensar razões históricas e sociais para o objeto em questão. Mediante esses princípios, o estudo da Sociologia se constituiria como um caminho formador de uma espécie de autoconhecimento crítico:

O conhecimento no campo das Ciências Sociais é, antes de tudo, um exercício de autoconhecimento, mas de modo sistemático, rigoroso e intersubjetivo, uma vez que a investigação sociológica oferece ao estudante instrumentais que lhe garantem um tratamento coerente e analítico das questões que estão à sua volta, compreendidas com racionalidade. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 53-54).

Vemos, aqui, uma orientação curricular de educação cientificamente referenciada e orientada à realidade dos alunos, no sentido de que aos educandos deve ser mediado o desenvolvimento, a aquisição do melhor conhecimento objetivo possível das “questões que estão à sua volta”.

O edital do PNLD (BRASIL, 2013) referente às obras que serão aqui analisadas apresenta determinações para os livros de todas as disciplinas em geral, para os livros de cada área de conhecimento especificada pela LDBEN e para cada disciplina. Algumas determinações são apresentadas no corpo principal do edital, enquanto a maioria restante se concentra no Anexo III — *Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio*. Destaco aqui as que interessam à análise.

De início, há três determinações gerais importantes. Exige-se que os livros contenham referências a outras disciplinas (da mesma área do conhecimento e de outras) e “atividades de experimentação e situações reais para consolidação da aprendizagem” para os alunos. (BRASIL, 2013, p. 2, 4.1.6.). Além disso, proíbe-se que o MP ofereça apenas resoluções de exercícios — ele é obrigado a oferecer “orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento”, discussão sobre avaliação, conteúdos complementares, bibliografia e “sugestões de leituras [...] para a formação e atualização do professor.” (BRASIL, 2013, p. 2, 4.1.8.). Estabelece-se, ainda, que cada obra deve visar tanto o uso coletivo (com orientação docente) quanto individual. (BRASIL, 2013, p. 2, 4.2.14.).

No Anexo III, uma seção introdutória argumenta, tendo como ponto de partida as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela LDBEN, pela organização da escolarização dos jovens como “um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de

conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos”; pelo “diálogo efetivo e constante com as culturas juvenis”; e pela “abordagem interdisciplinar dos objetos de ensino-aprendizagem”. De forma bem expressiva, essa argumentação conduz à orientação de “dar à aprendizagem significados sociais, culturais e políticos imediatos no combate à escolarização estéril dos conhecimentos”, “colaborando para o processo de construção de sua plena cidadania”. Afirma-se, ainda, uma relação entre a consideração do mundo do trabalho, do exercício da cidadania e do contexto cultural do aluno com “um ensino-aprendizagem mais significativo e emancipador, voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia”. (BRASIL, 2013, p. 38, grifos suprimidos).

É notável, ainda, uma defesa do diálogo como meio pedagógico; nesse sentido, a cultura escolar

*não deve se impor pelo silenciamento das culturas juvenis, populares e regionais que dão identidade ao alunado do ensino médio. Sua relevância deve, antes, evidenciar-se num diálogo intenso e constante, em que seus valores e sua pertinência para a vida do cidadão sejam explicitados e discutidos.* (BRASIL, 2013, p. 38, grifos meus)

O edital faz referência, ainda, ao dever de que as propostas curriculares contemplem, em conformidade com as DCNEM 2012<sup>22</sup>: trabalho, ciência, tecnologia e cultura como “eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas”; “trabalho como princípio educativo”; “pesquisa como princípio pedagógico”; “direitos humanos como princípio norteador”; e “sustentabilidade socioambiental como meta universal”. (BRASIL, 2013, p. 39).

São apresentados, em seguida, critérios eliminatórios válidos para todos os livros candidatos. O primeiro é o respeito à Constituição Federal, à LDBEN, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, às DCNEM, assim como às resoluções e aos pareceres do CNE. O segundo, a “[o]bservância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”, vedando livros que “veicularem estereótipos e preconceitos” de várias ordens e “qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos”; “fizerem doutrinação religiosa, política e/ou ideológica”; ou fizerem propaganda comercial em seu conteúdo. (BRASIL, 2013, p. 40).

O terceiro critério diz respeito à coerência entre abordagem teórico-metodológica e proposta didático-pedagógica objetivos. Exige-se que esses elementos sejam explicitados no MP, com orientações de estratégias de ensino; que a coerência entre eles se faça presente em

<sup>22</sup> Estabelecidas pela Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, da CEB do CNE, em substituição às DCNEM 1998. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

todo o livro do aluno (inclusive em sua estruturação); que direcionem para aprendizagens progressivamente mais complexas, desenvolvam “o pensamento autônomo e crítico” sobre os objetos estudados, contribuam “para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino aprendizagem propostos e suas funções socioculturais” e para a exploração de articulações interdisciplinares. (BRASIL, 2013, p. 41). Esse último ponto é posto de modo mais detalhado no quarto critério: a perspectiva interdisciplinar deve ser bem desenvolvida no MP, os conteúdos devem ser articulados com disciplinas de todas as áreas e com a realidade e devem estar presentes propostas de atividades nessa perspectiva. (BRASIL, 2013, p. 41-42).

O quinto critério veda a apresentação e utilização “de modo incorreto, descontextualizado ou desatualizado” de “conceitos, princípios, informações e procedimentos”. O sexto critério sintetiza exigências várias sobre o MP, já tratadas aqui. O sétimo diz respeito a questões editoriais várias; além de parâmetros mais técnicos (revisão, impressão, legibilidade etc.), constam a inclusão de referências bibliográficas e a representação adequada, nas ilustrações, da “diversidade étnica da população brasileira, [d]a pluralidade social e cultural do país”. (BRASIL, 2013, p. 42-43). Um último critério trata dos recursos multimídia, não cabendo aqui para a análise.

Para os livros didáticos da área de Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), primeiramente são apresentados alguns princípios de avaliação. Afirma-se, sobre alguns conceitos comuns a essas disciplinas, que eles “constituem ferramentas de trabalho para a análise dos contextos sócio-históricos, bem como para a compreensão das experiências pessoais, familiares e sociais dos estudantes, a partir da contribuição específica de cada uma das disciplinas que a compõem”; esclarece-se que, no entanto, o reconhecimento disso não deve prejudicar o trabalho com as especificidades das disciplinas. (BRASIL, 2013, p. 49).

Retomando e desenvolvendo, de forma específica para a área, princípios e finalidades da legislação vista no capítulo 1, os seguintes objetivos a serem garantidos aos estudantes são especificados:

- processar e comunicar de forma ampla informações e conhecimentos;
- reconhecer e respeitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade,
- percebendo-se como sujeito social construtor da história;
- compreender que as sociedades se criam e se recriam pelas ações de diferentes sujeitos e grupos sociais, sendo produzidas e transformadas com a intervenção de diversos fatores;
- identificar, problematizar e refletir (sobre) informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as às soluções possíveis para situações-problema diversas;
- compreender que as ações dos sujeitos sociais são realizadas no tempo e no espaço, criando relações e desdobramentos variados, sem determinismos;

- compreender que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/reconstruídas por diferentes sujeitos ou grupos sociais;
- desenvolver a autonomia intelectual a partir da problematização de situações baseadas em referências concretas e diversas, rompendo com perspectivas unilaterais;
- trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem;
- apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação para operar na vida social os conhecimentos que construiu de forma autônoma e cooperativa;
- garantir o desenvolvimento de atividades interdisciplinares e o reconhecimento da relevância da integração entre os componentes curriculares da área de ciências humanas, e desta com outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2013, p. 49).

No que concerne à Sociologia, são especificadas as Ciências Sociais que a constituem e cujos conteúdos devem ser tratados nos livros — Antropologia Cultural, Ciência Política e Sociologia — segundo “pressuposto de que fenômenos relativos à representação simbólica do mundo, à dominação política e às formas de sociabilidade são *indissociáveis*”. A disciplina é concebida como constituinte de um “processo de alfabetização científica do aluno”, que exige lhe “oferecer uma perspectiva ‘desnaturalizada’ e ‘crítica’ da vida social”, cujos fenômenos serão “alvo de inquirição e investigação permanente para que o aluno possa pensar de modo mais sofisticado acerca do mundo social e de sua condição neste mundo.” (BRASIL, 2013, p. 51, grifo meu). O cumprimento desses elementos são, em seguida, postos como exigências entre os critérios eliminatórios. São acrescidos ainda outros critérios, dos quais destaco:

- explicita algumas das inquietações intelectuais que deram origem aos conceitos e teorias clássicas das Ciências Sociais e apresenta algumas das reinterpretações científicas e seus usos mais recentes;
- apresenta análises sociológicas de situações familiares aos alunos, demonstrando que os conceitos e teorias das Ciências Sociais auxiliam na identificação de características novas e estabelecem relações ocultas entre diferentes fenômenos sociais;
- apresenta e propõe a análise sociológica de formas de expressão que compõem a vida cultural contemporânea (como charges, excertos de livros, imagens, conteúdos da internet, matérias publicitárias, letras de músicas, filmes, etc.);
- estimula a curiosidade do aluno para a compreensão da vida social;
- permite que conceitos e teorias das Ciências Sociais sejam incorporados pelos alunos na condição de ferramentas para análise do mundo social na qual estão inseridos e para compreensão da sua própria condição no mundo; [...]
- contempla – nas análises, exemplos e atividades propostas – situações de diferentes regiões do país e experiências de diferentes classes sociais, possibilitando ao aluno o respeito pela diversidade cultural e o reconhecimento da desigualdade social;
- aborda historicamente os conteúdos e temas tratados a fim de constituir a noção de processo social;
- apresenta diferentes visões teóricas do campo das Ciências Sociais não privilegiando uma perspectiva única e uma leitura dogmática acerca do mundo;
- explicita a pluralidade de teorias e abordagens metodológicas que constituem o campo de conhecimento das Ciências Sociais;
- apresenta, entre os diferentes capítulos, coerência na abordagem didática de temas, teorias, conceitos e autores das Ciências Sociais; (BRASIL, 2013, p. 56-57).

Percebe-se, então, que o edital do PNLD incorpora, para os livros de Sociologia, muito das OCEM — até as palavras-chave são praticamente as mesmas, excetuada a palavra “estranhamento”, cujo conteúdo não aparece com tanta evidência. Ao mesmo tempo, o edital trabalha com uma perspectiva que contém alguns elementos importantíssimos de teorias críticas sociológicas e pedagógicas (como a consideração da prática e dos problemas da vida social, “situações-problema”), embora não ponha em consideração, por exemplo, currículo oculto. Por fim, inclui também os princípios e finalidades tratados na legislação sobre educação, dando a eles um conteúdo mais explícito, com destaque para a pluralidade de ideias, que toma forma de recusa a “uma perspectiva única e uma leitura dogmática acerca do mundo”. Nota-se, no entanto, uma ausência: nada sobre gestão democrática do ensino. Apesar de esse ser um princípio constitucional e de o edital pôr no horizonte a formação para a participação na vida pública, a participação nos rumos da própria escola não tem atenção especial.

Tal era, enfim, o estado das prescrições curriculares vigentes para aqueles livros didáticos; em certos aspectos, elas ainda estavam aquém das discussões travadas nas primeiras seções do capítulo 1, porém serão fundamentais para a análise.

### **2.3 Teorias da democracia em disputa**

Em suas teses *Sobre o conceito de história*, de 1940, Walter Benjamin propõe um importante questionamento sobre o fazer do historiador, que pode, por analogia, servir como chave para compreender o debate das teorias da democracia. Indaga o autor: por quem, da história, o pesquisador tem empatia? Com quem se identifica? E desenvolve: se tem empatia por quem venceu, seu trabalho será marcado por essa empatia e beneficiará os vencedores. Se, no entanto, se distancia e mira também os vencidos, os oprimidos e os anônimos, num necessário “escovar a história a contrapelo”, construirá uma imagem distinta da história, que não participará do “cortejo” dos vencedores. E afirma, referindo-se ao fascismo que se enfrentava naquele período: “A tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade”, conceito esse que jamais serviria aos que já vinham acumulando vitórias — muito pelo contrário. (BENJAMIN, 1987, p. 225-226).

Pode-se olhar assim também para o debate das teorias da democracia e, através das produções intelectuais, identificar seus projetos — encobertos ou assumidos —, com várias ordens de beneficiários. Se “escovarmos a contrapelo” o debate, poderemos encontrar concepções de democracia desprezando, de várias maneiras, a vida e a autonomia de certos grupos sociais. Isso nos possibilita categorizar as teorias a partir do conceito de hegemonia,

segundo a convergência ou divergência com os sentidos e práticas dominantes referentes a democracia. Possibilita, também, pensar numa educação para além da reprodução da hegemonia — uma educação que, em vez de instruir gerações a aceitar passivamente as denominações “democracia” e “democrático” conforme as concepções difundidas pelo “cortejo dos vencedores”, capacite-as para uma leitura crítica das experiências políticas históricas e para a construção de suas próprias experiências.

Nos dois últimos séculos, “democracia” passou de uma palavra de ordem de “radicais perigosos” e organizações de extrema esquerda, na primeira metade do século XIX, a um *slogan* atualmente aceito e até reivindicado (WALLERSTEIN, 2001). Essa disparidade é causada não por uma mera mudança de disposição dos atores políticos em relação ao conteúdo da democracia, mas, primordialmente, por mudanças do próprio sentido dessa palavra, “uma transformação que permite que ela se acomode às desigualdades e reduza a aposta na soberania popular, mas que não retira sua associação com um imaginário herdado da Antiguidade.” (MIGUEL, 2016, p. 7). Foi possível, assim, aproximar a ideia de democracia ao liberalismo, apesar de, como demonstra Losurdo (2004), a história moderna da democracia ser, em grande parte, a história de uma retórica liberal que repugnava a ampliação de direitos políticos aos pobres, às mulheres e aos grupos raciais não dominantes — e, quando não era mais possível sustentar determinado nível de exclusão, a retórica frequentemente passava a ser a de engenhosidades institucionais para reduzir ou neutralizar o potencial do exercício daqueles direitos, como o voto plural ou a eleição indireta.

O debate sobre democracia ao longo do século XX produziu um consenso sobre a desejabilidade da democracia, mas se tornou hegemônica uma proposta de democracia que se descaracterizou enquanto regime de alto valor para a soberania popular e a participação direta. Formou-se, em vez disso, “um consenso em torno de um procedimento eleitoral para a formação de governos” (SANTOS; AVRITZER, 2003, p. 39-40). As concepções hegemônicas de democracia, associadas a essa proposta, têm insistido na aposta de mecanismos de representação como a única solução possível nas democracias de grande escala para o problema da autorização” (SANTOS; AVRITZER, 2003, p. 48), isso é, a autorização dos cidadãos para o governo. O principal argumento para essa tese se refere à escala das sociedades modernas: sendo tão numerosas, tanto em razão da dimensão nacional das sociedades quanto da extensão da cidadania à maioria da população, a possibilidade de participação direta no governo seria praticamente nula. Mecanismos de representação contornariam esse problema.

Há um sério problema histórico nesse raciocínio. Na gênese da “democracia



moderna”, no estabelecimento do constitucionalismo estadunidense, com atuação decisiva dos federalistas, os mecanismos de representação não foram, conforme análise de Wood (2011, p. 186-187),

um meio de implantar, mas um meio de *evitar*, ou de pelo menos contornar parcialmente, a democracia. Os federalistas afirmavam não que a representação era necessária a uma grande república, mas, pelo contrário, que uma grande república é desejável por tornar necessária tal representação — e quanto menor a proporção entre representantes e representados, quanto maior a distância entre eles, tanto melhor. (grifo da autora).

Foi, portanto, uma mudança intencional não a favor da soberania popular, da vontade do povo, mas contra ela, e contra formas democráticas diversas que já vinham sendo institucionalizadas ou, pelo menos, postas em debate em algumas regiões. Considerando que a convenção que estabeleceu a constituição estadunidense foi feita a portas fechadas (GARGARELLA, 2006, p. 174) e não tinha sido convocada para tal fim, mas para “apenas uma obra de reforma dos ‘Artigos’ da Confederação” (LOSURDO, 2004, p. 98), devemos questionar se se trata, aqui, realmente da fundação de uma democracia. Conforme resgate feito por Losurdo, o próprio Woodrow Wilson (historiador, presidente dos Estados Unidos da América (EUA) de 1913 a 1921) argumentou que não havia base legal para a criação da Constituição por aquela convenção e que ela, mesmo que tivesse sido submetida a referendo popular, com certeza seria rejeitada por maioria. Assim, “a virada político-constitucional não estava legitimada nem pela ordem jurídica existente nem pelo apelo à soberania popular” (LOSURDO, 2004, p. 98) — nem mesmo àquela soberania popular que não era a de enormes parcelas da população, privadas de direitos políticos.

Aquela constituição, além disso, tornou difíceis quaisquer mudanças no sistema, em razão da implementação de uma série de mecanismos de freios e contrapesos (GARGARELLA, 2006). Ora, a convenção que elaborou a constituição não tinha legitimidade nem jurídica, nem popular; mas a mudança de arranjo normativo que ela produziu instituiu várias barreiras legais para mudanças posteriores. Significa que todas as expressões de interesses oriundos do povo, ainda que logrem ser representadas por políticos eleitos, são submetidas a ritos procedimentais instituídos *contra* os interesses populares. Considere-se, ainda, que essa constituição permitia aos Estados estabelecerem restrições ao direito de voto; só ao longo dos dois séculos seguintes foram derrubadas nesse campo as discriminações censitária, racial e sexual<sup>23</sup>. Fez-se, portanto, uma defasagem larga e constante entre os interesses populares e suas condições de materialização na esfera política institucional, *porque as regras do jogo foram feitas para isso mesmo*. Uma formação crítica

<sup>23</sup> Derrubadas formalmente, mas ainda operadas por meio de vários artifícios institucionais, sobretudo contra a população negra. Veja-se, a esse respeito, o trabalho de Carol Anderson (2018).

sobre democracia não pode negligenciar o entendimento da construção histórica antipopular desse modelo, hoje hegemônico, chamado democrático, nem tampouco ser alheia a críticas que questionam essa denominação.

Esse entendimento sobre a representação não implica, no entanto, um desprezo completo pela ferramenta para fins democráticos. Vitullo (2009) faz um apanhado de várias experiências do passado e do presente das quais se pode aprender como usar a representação para garantir a soberania popular. Alguns exemplos são os mandatos imperativos, a rotatividade de cargos e o direito popular de revogação de mandatos na Comuna de Paris. Esse último é um dos destaques também do chamado novo constitucionalismo latino-americano, que engloba as constituições venezuelana, boliviana e equatoriana, “as únicas no mundo que preveem a possibilidade de revogar o mandato de toda a autoridade eleita, incluindo o Presidente da república.” (VITULLO, 2009, p. 295). O autor lembra, ainda, que houve consultas populares prévias, sobre a convocação de uma assembleia constituinte, e posteriores, para referendar ou não o texto produzido, diferentemente da constituição estadunidense.

Outro tema inescapável no debate sobre democracia é a participação popular. Frequentemente, ela é tratada como objeto de apologia em complemento ao exercício do sufrágio sem que se ponham em questão suas possibilidades concretas — quanta participação é possível no modelo vigente de democracia? Quanta participação ele pode suportar?

Se examinada a discussão das teorias da democracia, encontram-se correntes hegemônicas que sequer fazem apologia à participação — pelo contrário, até argumentam em defesa da apatia dos cidadãos. É o caso da perspectiva de Schumpeter (1984), segundo quem a democracia não poderia ser outra coisa além de um método específico (baseado no voto) de escolha de líderes para tomar as decisões, em razão de os cidadãos comuns serem incapazes de fazer isso razoavelmente, já que são egoístas e alheios aos interesses coletivos, a seu ver. Essa concepção de Schumpeter é, conforme alegam seus defensores, descritiva, desprovida de ideais e, portanto, científica, em contraste com outras teorias, que põem propostas aos rumos do regime político. Ela carrega, no entanto, uma visão de natureza humana parcial e naturalizadora, em seus pressupostos. Miguel (2002) faz um resgate histórico dessa visão, identificando suas origens em teorias elitistas, mostrando como elas têm um caráter conservador cujas consequências são a prescrição de um modelo de regime adverso à participação e a proscrição de transformações inspiradas em ideais de soberania popular, findando por “domesticar” a democracia:

A corrente inaugurada por Schumpeter está tão carregada de valores quanto seus

adversários. Ao aplicar o rótulo, politicamente prestigioso, de “democracia” aos regimes eleitorais do Ocidente, ao virar do avesso o conceito de democracia para adequá-lo a tais regimes e ao negar a possibilidade de qualquer avanço em direção a um regime mais participativo, ela cumpre um relevante papel legitimador. Isto é, possui um inocultável caráter político conservador. (MIGUEL, 2002, p. 505)

O que está em jogo aqui, no fim das contas, é a fundação de uma concepção de democracia que possa ser aplicada a um regime político apropriado à reprodução do liberalismo. Segundo essa linha de pensamento, compartilhada também por um autor como Norberto Bobbio, outro grande referencial do campo das teorias hegemônicas,

a democracia moderna seria o triunfo do indivíduo e consequência histórica do liberalismo. Assim sendo, liberalismo e democracia repousariam, ambos, sobre uma concepção individualista de sociedade, considerando os direitos da pessoa – a liberdade de opinião, de expressão, de reunião, de associação – como de origem liberal, ficando cristalizados e garantidos na democracia moderna, com o reconhecimento constitucional de direitos “invioláveis” do indivíduo”. (VITULLO; SCAVO, 2014, p. 91).

Aos teóricos das correntes hegemônicas, portanto, não causa estranheza a influência antipopular do liberalismo sobre as próprias disputas democráticas. As condições de desigualdade em que os indivíduos se encontram não afetam, na visão deles, o caráter democrático desses regimes, contanto que as liberdades estejam mantidas, pelo menos no plano da formalidade. Tanto é que Schumpeter expressa que a liberdade de alguém para competir por um cargo político num regime democrático é tal qual a liberdade de alguém montar uma fábrica têxtil (SCHUMPETER, 1984, p. 339), normalizando a desigualdade concreta que condiciona o exercício dessas liberdades e, conseqüentemente, um regime em que o povo não tem liberdade política de fato para o exercício do poder.

Não se trata, aqui, de recusar em bloco o legado teórico do liberalismo para uma formação sobre e para a democracia, por constituir o pensamento hegemônico, mas sim de promover um reconhecimento produtivo dos seus méritos *sem ingenuidades e exageros*. Como resume Losurdo (2006, p. 360-361): “Nenhuma outra [tradição de pensamento] mais do que essa se dedicou a pensar o problema decisivo da limitação do poder. [...] assumir a herança dessa tradição de pensamento é uma tarefa absolutamente inescapável.” E, por outro lado, é inescapável também reconhecer que,

historicamente, esta limitação do poder veio acompanhada da delimitação de um restrito espaço sagrado: ao amadurecer uma autoconsciência orgulhosa e exclusivista, a comunidade dos livres que o habita é levada a considerar legítimas a escravização ou subjugação mais ou menos explícita, impostas à grande massa dispersa pelo espaço profano. (LOSURDO, 2006, p. 360).

É principalmente nessa delimitação, que se manifesta como desigualdades várias, que o debate contemporâneo das teorias da democracia se concentra. Conforme levantamento de Machado e Marques (2016), muito da produção acadêmica sobre democracia nas Ciências

Sociais tem repetido essa negligência sobre os efeitos das desigualdades. Uma perspectiva crítica, no entanto, pode revelar entre as duas questões uma enorme tensão, atravessando várias discussões sobre desigualdades de várias ordens. Assim, como bem resume Flávia Biroli (2018, p. 51), a “exclusão sistemática de alguns grupos expõe o caráter hierarquizado da democracia, mantendo-os numa condição de sub-representação e de marginalidade no debate público, na construção de normas e políticas públicas.”

A respeito dos impactos das desigualdades materiais sobre democracias, Miguel (2016, p. 10) argumenta:

O poder econômico transborda de forma sistemática para o campo político, por meios como o financiamento de campanhas, os *lobbies* para determinar os processos decisórios, o controle dos meios de comunicação para influenciar a opinião pública e mesmo a corrupção que, longe de ser uma mazela de países sudesenvolvidos [sic] ou com cultura política “atrasada”, é endêmica também nas democracias consideradas consolidadas do hemisfério norte [...].

Relacionada intimamente, mas não limitada às desigualdades materiais, a desigualdade de classe pode revelar impactos ainda mais problemáticos sobre a democracia. Trata-se de uma tensão aguda para o pensamento marxista. Lênin a punha enfaticamente: “democracia *para que classe?* [...] pode haver igualdade entre o explorado e o explorador?” (LÉNINE, 1977). Esse tipo de desigualdade tem implicações específicas sobre o funcionamento da democracia. Primeiramente, a existência de uma classe exploradora no capitalismo, concentrando a propriedade privada dos meios de produção, põe o Estado (em não se tratando de uma situação revolucionária) numa relação de dependência para com essa classe, dado que o não atendimento mínimo de seus interesses colocaria o próprio Estado em crise. “Estão bloqueadas medidas que afetem os níveis de remuneração minimamente aceitáveis para o capital, que gerariam uma retração da atividade econômica e colocaria em risco todas as ações governamentais”, havendo, portanto, uma “redução do escopo da soberania popular” (MIGUEL, 2016a, p. 86-87), o que enseja a crítica sobre o teor democrático do regime.

Em segundo lugar, a desigualdade de classe leva a formações desiguais: nas trajetórias escolares, como já visto no capítulo 1, mas também na esfera do trabalho, que para a classe trabalhadora, no capitalismo, é um lugar, sobretudo, de obediência a decisões tomadas por outrem, a classe proprietária. Essa divisão do trabalho, assim, divide também percursos de aprendizados e desenvolvimento de qualidades — uns, propícios para posições ativas na vida pública; outros, para a subordinação, sendo que “os cidadãos e as cidadãs de uma democracia deveriam, idealmente, ser partícipes engajados na construção do futuro comum, igualmente responsáveis pelas escolhas na esfera pública” (MIGUEL, 2016a, p. 88).

Por fim, em diversas escalas, a desigualdade de classe implica também desigualdade política para além do plano da formalidade. Lênin, por exemplo, denunciava essa contradição das “democracias burguesas” em aspectos como o acesso restrito ao uso dos meios de comunicação pela classe trabalhadora e a seletividade da proteção às minorias, de sorte que para ele, na prática, seria correto dizer que se tratavam de democracias para uma classe e ditaduras para outras. Afirmava: “o partido dominante de uma democracia burguesa só garante a protecção da minoria a outro partido *burguês*, enquanto o proletariado, em qualquer *questão séria, profunda e fundamental*, [...] apenas recebe o estado de guerra ou os pogromes.” (LÉNINE, 1977, grifos do autor). Nota-se a semelhança com o que Benjamin posteriormente escreveu sobre, para os oprimidos, o “estado de exceção” ser a regra geral. Aliás, qualquer retrospectiva rápida da história recente do Brasil em períodos de “normalidade democrática”, há de recordar agressões, prisões e assassinatos políticos em que a desigualdade e o conflito de classes foi determinante. De resto, note-se que, ainda que certos períodos tenham circunstâncias mais favoráveis para o uso dos meios de comunicação, ele é fortemente constricto pela desigualdade econômica; e o padrão que se percebe na história é que a proteção das minorias, quando há, não é cedida fácil e proativamente.

Essa discussão sobre a repressão de classe nos regimes do modelo hegemônico de democracia se estende e abrange as rupturas que os levam a estados autocráticos. No artigo *Liberalismo e fascismo, convergências*, João Quartim de Moraes (1999, p. 13) argumenta:

Quando [...] o poder do dinheiro já não mais consegue manter o dinheiro no poder, quando o sufrágio universal e o complexo de direitos políticos que os acompanham se tornam “disfuncionais” para a defesa da ordem do capital face ao avanço da esquerda, os liberais não hesitam em recorrer aos bons serviços de chefes fascistas, de generais furibundos, de policiais psicopatas, erigidos em defensores da “livre empresa”. A passagem dos porta-vozes do capital ao campo da contra-revolução armada e do terrorismo reacionário em momentos de crise revolucionária constitui regra geral da ordem burguesa. É que fascistas e liberais defendem substancialmente os mesmos interesses de classe.

Muitos liberais, apesar de reivindicarem o termo democracia, defendendo regimes representativos, têm apoiado e recorrido a políticas de caráter fascista, quando o jogo de disputa democrática, mesmo sob os limites da ordem estabelecida, se deparam com ameaças aos interesses capitalistas. Um dos exemplos mais simbólicos, segundo o autor, foi a instalação da ditadura encabeçada por Pinochet no Chile e celebrada por numerosos liberais. Sobre esse apoio, Moraes afirma que “longe de ser excepcional, constitui apenas exemplo banal de um fenômeno político recorrente ao longo da história da dominação burguesa: a supressão da *forma política liberal*” — a que é, principalmente por eles, reivindicada como democrática — “para preservar o essencial do *conteúdo econômico* capitalista.” (MORAES,

1999, p. 13, grifos do autor).

Por sua vez, a partir do caso do golpe de 1964 no Brasil, Florestan Fernandes explica ter se tratado de “recurso” das classes dominantes para “neutralizar as crescentes pressões internas, favoráveis às reformas estruturais e democráticas”, defendendo seus próprios interesses por meio do “uso calculado do Estado e [d]a utilização da violência organizada” (FERNANDES, 2010, p. 154). O autor, ampliando o escopo para golpes noutros países periféricos também, chama atenção, ainda, às dimensões dessas rupturas que não são redutíveis à escala nacional<sup>24</sup>: não se trata, a seu ver, de “oscilação histórica negadora da democracia como ‘estilo de vida’” por parte das burguesias locais, mas de uma articulação com “uma rede internacional de instituições econômicas, políticas, militares e culturais [...] que lhes asseguram um forte poder de autodefesa e autoprivilegiamento”, por meio do que podem transformar o “Estado democrático-burguês” em “Estado autocrático-burguês”, tolhendo revoluções democrático-nacionais em favor da acomodação dessas nações no “sistema de poder mundial do capitalismo” (FERNANDES, 1978, p. 204-207).

A participação de potências estrangeiras nesse sentido não tem, contudo, boas chances de adquirir, por meio de um discurso assumidamente antidemocrático, legitimidade junto a seus próprios cidadãos; daí os casos de participação sigilosa e de manipulação de informações para projetar uma imagem de risco à democracia<sup>25</sup>, o que por si só já configura desrespeito à soberania popular. Há também, no entanto, intervenções estrangeiras contra regimes que não têm pretensão democrática, casos em que se pode acionar uma retórica intervencionista legitimadora baseada na oposição entre “civilizados” e “não-civilizados”, agora reforçada pela democracia como critério definidor dos termos — mas democracia numa concepção hegemônica, já reduzida. É o que aponta Immanuel Wallerstein, alertando ao fato de que nações do “mundo pan-europeu”<sup>26</sup> por muito tempo mantiveram os direitos políticos restritos a poucos dos seus membros, delimitando rigorosamente os indivíduos capazes/merecedores de exercer autoridade à parte dos demais. Quando a cidadania, por fim, foi ampliada dentro das fronteiras nacionais, principalmente com o fim do voto censitário, a delimitação foi exteriorizada, servindo como “principal justificativa retórica do domínio imperial, e a base retórica para pedir e obter a participação da classe trabalhadora nas glórias

---

24 Trata-se, ainda, de uma questão de classes: como Losurdo (2015, p. 28) explica, por meio de resgate e análise de passagens da obra marxiana, não se tratam de questões dissociadas: “luta de classes é o *genus* que, em determinadas circunstâncias, assume a forma específica de ‘luta nacional’.”

25 Vide, por exemplo, a distorção de narrativas pela imprensa no caso do golpe a Hugo Chávez em 2002, bem retratada pelo documentário *The Revolution Will Not Be Televised* (2002).

26 O autor faz referência ao Oeste Europeu, à América do Norte e à Australásia.

da missão civilizadora.” (WALLERSTEIN, 2001, tradução minha). Para além da importância da concepção hegemônica para essa retórica, note-se ainda que (1) as intervenções não se dão com garantias de que contribuirão para um regime baseado nela, (2) não é prevista autonomia real para os povos construírem, após as intervenções, um modelo democrático baseado em concepções divergentes e (3) não é raro que os Estados que se põem em tal “missão civilizadora” tenham relações de não-intervenção com aqueles que, apesar de estarem bem aquém mesmo do modelo hegemônico de democracia, cooperarem no plano econômico.

Entender que um regime alegado democrático é tão sujeito à “exceção” conforme o arbítrio de classes dominantes — tanto internas quanto externas — implica, necessariamente, uma leitura de democracia muito mais complexa do que a de um arranjo procedimental para composição de governos eleitos por voto popular: a insistência na concepção de democracia eleitoral é estreita demais para a realidade histórica. Além disso, quanto mais aceita, mais contribui para o não entendimento, por parte dos cidadãos, das razões da “exceção”; mais contribui, portanto, para que os cidadãos não saibam como impedi-la.

As tensões entre desigualdades e democracia não se encerram nessas dimensões, no entanto; tampouco classes devem ser analisadas de forma descolada de desigualdades de outras ordens, como explana Silvio Almeida (2015, p. 2-3):

*As classes quando materialmente consideradas também são compostas de mulheres, pessoas negras, indígenas, gays, imigrantes, pessoas com deficiência [...]. Para entender as classes em seu sentido material, portanto, é preciso, antes de tudo, dirigir o olhar para a situação real das minorias. (grifos do autor).*

Um problema do debate teórico político em geral, que afeta gravemente o debate sobre democracia é o do racismo. Entendido como de ordem estrutural, e não apenas individual ou institucional (ALMEIDA, 2019, p. 46-57), compreende-se que faz parte da hegemonia vigente desprezar a existência e os efeitos do racismo:

*a ideologia, a política, o direito e a economia não devem prescindir do estudo do racismo. [...] Em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não a tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo. [...] a própria indiferença teórica sobre a desigualdade racial nos campos político e econômico é fundamental para constituir um imaginário racista, pois, assim, sem críticas ou questionamentos, a discriminação racial ocorrida nas relações concretas aparecerá à consciência como algo absolutamente “normal” e corriqueiro. (ALMEIDA, 2019, p. 57-67, grifo do autor).*

As implicações dessa negligência ao racismo no estudo da democracia são das mais variadas. Não é raro que na literatura tenhamos reconstituições históricas da democracia na modernidade que, por exemplo, alcem a Revolução de Independência dos EUA e sua constituição à condição de marco ao mesmo tempo em que desprezam a vizinha Revolução

Haitiana, cujo devido tratamento deveria impor reconsiderações das mais profundas sobre o caráter democrático da nação estadunidense, inclusive levando em conta a política externa de ambos os países<sup>27</sup> (LOSURDO, 2006). Foi também com essa orientação que o clássico liberal Alexis de Tocqueville, em *Democracia na América*, julgou poder, mesmo antes da abolição da escravidão nos EUA, tratar dos indígenas norte-americanos e dos negros como “raças [...] no meio do *povo democrático*” (TOCQUEVILLE, 2005, p. 373, grifo meu) — um “povo” de tantas formas privando os demais da liberdade sobre os seus destinos (para não falar de grandes contingentes da própria comunidade branca) e sobre a exploração deles se sustentando economicamente. O princípio de consentimento dos governados como base da legitimidade da autoridade, central à retórica do liberalismo e de grande peso para o debate sobre democracia, é “singelamente” esquecido quando se ultrapassa a fronteira racial. A estreiteza da noção de democracia aqui é tamanha que críticos vieram a cunhar, para denominá-la, o conceito de *democracia para o povo dos senhores* (LOSURDO, 2006).

No Brasil, encontramos no debate a ideia muito corrente de vigência de uma “democracia racial”. Como explica Almeida (2019, p. 82) trata-se de um mito associado à ideologia de meritocracia: desprezando-se a existência e os efeitos do racismo, são responsabilizados os próprios indivíduos por suas condições de vida, de maneira que as desigualdades, inclusive aquelas que têm consequências negativas sobre a participação na esfera política, são entendidas como diferenças resultantes das escolhas dos indivíduos mesmo, e não de processos históricos com determinações muito além do seu controle. Politicamente, essa ideia serve como um “expediente” das elites “para ‘tapar o sol com a peneira’ e de autocomplacência valorativa”, um “meio de evasão dos estratos dominantes de uma classe social diante de obrigações e responsabilidades intransferíveis e inarredáveis” (FERNANDES, 2017, p. 33-34; 30).

As desigualdades de gênero também atravessam e põem incisivamente em questionamento a realidade da democracia. A negligência dos seus efeitos, como no que atine ao racismo, é de enormes prejuízos para a participação política de muitas pessoas. Para Flávia Biroli, um justo entendimento do que está em questão na relação entre desigualdade de gênero e democracia, é necessário, especialmente, lançar o foco de observação para a relação entre público e privado; sem isso fica normalizada uma concepção de sujeito político insensível à

---

27 Para efeitos de comparação: enquanto os EUA invadiam (mais) territórios indígenas a oeste num avanço genocida, o Haiti cooperou, a pedido de Simón Bolívar, com movimentos revolucionários de independência na América Latina, tendo o seu apoio condicionado à promessa de libertação dos escravos nos territórios liberados. Com o acordo, “da ilha partem sete navios, seis mil homens com armas e munições, uma impressora, numerosos conselheiros. É o início da abolição da escravidão em grande parte da América Latina” (LOSURDO, 2006, p. 161).



realidade estruturalmente diferenciada da vida social de homens e mulheres:

Uma visão abstrata da cidadania e dos direitos não é capaz de lidar com as hierarquias que organizam a vida privada e, menos ainda, com os circuitos que se estabelecem a partir dessas hierarquias, restringindo a participação das mulheres na esfera pública. Exclui a experiência de muitas pessoas, enquanto alça a de algumas outras à posição de universalidade. (BIROLI, 2018, p. 11).

Essa é uma falta que se percebe em muitas concepções, em especial (mas não exclusivamente) nas das teorias hegemônicas da democracia:

Quando a dualidade entre público e privado não é problematizada — o que é majoritário nas teorias da democracia —, as relações de poder na esfera privada não são computadas na compreensão de *como os indivíduos se tornaram quem são* e dos limites desiguais para atuarem, individual e coletivamente. Em outras palavras, a vida doméstica, em um conjunto diferenciado de práticas que se estende da divisão sexual do trabalho à economia política dos afetos, da responsabilização desigual pelo cotidiano da vida à norma heterossexual, é desconsiderada como fator que define as possibilidades de atuação na vida pública. (BIROLI, 2018, p. 11, grifo da autora).

Uma dos grandes problemas de desigualdade de gênero, a divisão sexual do trabalho, ao pôr sob responsabilidade das mulheres a maior parte do trabalho doméstico e dos cuidados da família, reduz, para elas, a disponibilidade de certas condições necessárias à prática política, tais quais tempo livre, renda e acesso a meios de formação política e de construção de redes de contato e solidariedade. Essa interposição de obstáculos à prática política pode se agravar ainda mais se a posição social relativa for também hierarquicamente inferiorizada pelas desigualdades de classe, de raça e outras. (BIROLI, 2018, p. 44-45).

Biroli põe como questão a disponibilidade de creches: se houvesse tantas vagas disponíveis quantas são necessárias, quantas mulheres não teriam uma maior atividade política, pela conseqüente disponibilidade de meios para tal? As condições existentes, no entanto, são produto de uma realidade em que os interesses dos homens são mais atendidos pelas decisões políticas, enquanto, para haver creches, seria necessário os interesses das mulheres serem mais contemplados — o que é difícil, entre outras razões, precisamente porque depende de haver mais condições para mulheres participarem dos processos decisórios. (BIROLI, 2018, p. 45-46).

O tratamento da divisão sexual do trabalho como problema da democracia, é dificultado em razão de uma “compreensão, hegemônica na Ciência Política e no pensamento político em sentido mais amplo, de que a política é uma esfera distinta e antagônica relativamente à vida doméstica e ao mercado, que constituiriam esferas privadas” (BIROLI, 2018, p. 49). O tratamento crítico desse problema exige uma articulação de diversos campos científicos: apesar de muito tratado na Sociologia, não tem tanta relevância na produção geral da Ciência Política, ficando comprometida a sua devida apreensão e consideração (BIROLI,

2018, p. 27). Isso acaba resultando em uma *despolitização teórica*:

Na imensa maioria das análises da democracia, a suspensão da divisão sexual do trabalho como problema político é correlata da invisibilidade da posição das mulheres e, em especial, das relações de gênero. A abordagem restrita da democracia, em que a política é autonomizada relativamente ao cotidiano e às relações sociais, é o que possibilita essa atitude. Entendo que ela é um pilar importante da ‘despolitização da teoria política’<sup>28</sup>. Por outro lado, numa teoria política ‘politizada’, atenta às disputas e às hierarquias que conformam e limitam a democracia, a divisão sexual do trabalho seria um desafio para a problematização das formas aceitas de autoridade e subordinação, assim como para as explicações sobre os limites à participação política (BIROLI, 2018, p. 43).

Se ainda há tanto descompasso na teoria política quanto à relação entre democracia e desigualdade de gênero, ele se torna ainda mais agudo no que diz respeito à população trans. Aqui, há de se considerar ainda fatores como a exclusão de tantos outros espaços sociais — em especial, mas não apenas, no mundo do trabalho, e mesmo da família — e a reduzida expectativa de vida em comparação à população cis, causada pela violência e por um desamparo social que frequentemente já se inicia no meio familiar e obstrui a formação escolar<sup>29</sup>. Noutro grau, são efeitos que atingem também a população lésbica, gay e bissexual. Um entendimento crítico de democracia não pode deixar de levar em conta como essas desigualdades afetam as condições de prática política.

Desigualdades de outras ordens, como regional, educacional, informacional, geracional e relacionada a deficiências (MACHADO; MARQUES, 2016), também afetam as condições de participação na democracia e, portanto, constituem eixos de crítica às concepções hegemônicas. Nesse sentido, “para quem?” é uma indagação de partida que incita uma gama de questionamentos importantes sobre a realidade do que se convém chamar de democracia.

Tais críticas a concepções hegemônicas de democracia constituem uma dimensão fundamental das teorias não-hegemônicas. Essas, no entanto, não se resumem ao aspecto de denúncia. Primeiramente, elas promovem um avanço ao incluir na discussão, como visto ao longo dessa seção, dimensões significativas da realidade concreta — dimensões que revelam, de várias formas, como o modelo hegemônico de democracia é, para muitos, um embuste. Além disso, as teorias não-hegemônicas tecem também propostas, que envolvem tanto o resgate de tradições democráticas marginalizadas quanto práticas emergentes. Santos e

28 Aqui, a autora credita como referência: Carole Pateman, “Soberania individual e propriedade na pessoa”, *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 1, 2009 [2002], p. 175-6 e 198-9.

29 Para citar só alguns dados, segundo relatório da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (2018 p. 18), “90% da população de Travestis e Transexuais utilizam a prostituição como fonte de renda, e possibilidade de subsistência, devido a dificuldade de inserção no mercado formal de trabalho e a deficiência na qualificação profissional causada pela exclusão social, familiar e escolar. Estima-se que 13 anos de idade é [a] média em que Travestis e Transexuais são expulsas de casa pelos pais”.

Avritzer (2003, p. 77-78), numa defesa orientada a “ampliar o cânone democrático”, apontam “três teses para o fortalecimento da democracia participativa” que, julgo, são em grande medida de proveito comum a concepções não-hegemônicas de democracia: a “demodiversidade”, isso é, o entendimento e promoção da diversidade de formas possíveis de se realizar democracia em contextos sociais e culturais diferentes; a “articulação contra-hegemônica entre o local e o global”, estabelecendo vínculos de apoio entre experiências locais e movimentos transnacionais; e o “experimentalismo democrático”, em orientação à criatividade e ao aperfeiçoamento de práticas de participação.

Pode-se dizer, de modo geral, que as concepções não-hegemônicas de democracia lançam uma série de críticas sobre os regimes baseados na concepção hegemônica e ensejam reflexões e práticas direcionadas a outras organizações da vida política, que reconheçam a pluralidade humana e promovam uma “inovação social articulada com a inovação institucional, [...] com a procura de uma nova institucionalidade da democracia.” (SANTOS; AVRITZER, 2003, p. 8).

Uma formação que inclua essas concepções há de passar pelas teorias alternativas da democracia, como as vertentes participacionista (PATEMAN, 1992; MACPHERSON, 1978) e deliberacionista (BOHMAN; REHG, 1997), que põem em causa os espaços e arranjos de participação, comunicação e decisão democráticas; por experiências nesse campo (SANTOS, 2003); e por uma discussão crítica de seus alcances e limites (VITULLO, 2012). Há de passar, também, pelas teorias contra-hegemônicas. A partir dessas, é indispensável um trabalho de desconstrução da manipulação que assimila nazifascismo e comunismo e a discussão da relação entre democracia e socialismo (ROSENBERG, 1986), da qual Rosa Luxemburgo (1991) é uma referência que não se pode dispensar, sob o risco de restringir o debate a uma dogmática antinomia entre as duas tradições. As contribuições do campo anarquista, ainda que não visem a construções institucionais, também são importantes, nesse sentido<sup>30</sup>, assim como de campos emergentes como o ecosocialismo e o ecofeminismo<sup>31</sup> que, trazendo a problemática ambiental para o centro do debate, apontam desafios e caminhos antes pouco ou nada discutidos. Trata-se, em geral, de conhecer a “árvore genealógica da tradição democrática derrotada” mas não finda: a tradição de verve popular da *polis* ateniense, da Comuna de Paris, de movimentos sociais e sindicais (VITULLO, 2007).

30 “É difícil ver no anarquismo, em suas diferentes encarnações, uma teoria própria da democracia. Mas a crítica radical à autoridade e a aposta, igualmente radical, na cooperação horizontal colocam questões que ajudam a fazer a crítica das instituições democráticas existentes e a problematizar alguns dos caminhos que outras correntes apresentam para resolver suas insuficiências.” (MIGUEL, 2016, p. 15).

31 Veja-se, por exemplo, Löwy (2011) e Shiva (2006), respectivamente.

## 2.4 Síntese para a análise

Apesar de, sobre os livros didáticos, haver prescrições de formação crítica, o tratamento da democracia não necessariamente há de fazer jus à criticidade esperada, sendo necessário, portanto, examinar essa correspondência entre expectativa e realização. Há, para essa tarefa, duas ordens de critérios que devem ser observados. Por um lado, temos condições de produção institucionalmente estabelecidas que projetam uma expectativa sobre os discursos; por outro, temos, na sociologia da educação e em teorias pedagógicas críticas, um poderoso aporte para qualificar criticamente a concepção do próprio ensino de Sociologia. Uma distância entre promessa de criticidade e realidade pode se fazer, pois, tanto por desvios em relação aos próprios critérios institucionalmente estabelecidos, constituintes de suas condições de produção, quanto em razão de uma concepção de educação que não problematiza a fundo a relação entre educação e sociedade, entre teoria e prática, deixando de lado lições decisivas para uma consistência crítica no modo de conceber o ensino de Sociologia.

Um primeiro eixo necessário de análise, então, refere-se ao descumprimento, no tratamento da democracia, das próprias prescrições curriculares sobre os livros didáticos. A pluralidade teórica é central. É de suma importância que os alunos se formem tendo conhecimento de concepções de democracia diversas: para que conheçam, para além do senso comum, a fundamentação teórica do regime em que vivem; para que o considerem criticamente por meio de apropriação das problematizações que as diversas teorias da democracia lançam sobre ele; por fim, para para que conheçam outros caminhos, experimentados ou propostos, para a concretização da aspiração democrática, não importando qual caminho escolherão trilhar — importa que os conheçam para embasar as escolhas (que podem ser elaborações próprias posteriores, também) para suas práticas. Trata-se, em todos os casos, de adquirir conhecimento necessário para encarar criticamente os problemas da prática social com vistas à sua superação.

A pluralidade teórica, no entanto, não é suficiente. Ela pode ser descumprida em benefício da circulação de uma concepção ou grupo de concepções de democracia, por meio da omissão de outras. Mas também é possível (e não menos problemático) que ela seja cumprida sem estranhamento e desnaturalização, como se bastasse uma exposição de várias teorias dispostas lado a lado — à semelhança de produtos numa vitrine —, com tratamento parco ou nulo da história e do debate dessas teorias; como se a função do ensino fosse apresentar a diversidade não para o aluno se formar criticamente através do confronto de pensamentos, mas sim para escolher, sem um estudo que o envolva francamente no debate, a

teoria com a qual ele mais se identifica. Seria essa realização, nos termos de Miguel (2015, p. 607), um “acesso a uma pluralidade” alijado do estímulo à “capacidade de escrutínio crítico sobre as próprias preferências”, em sentido contrário ao desenvolvimento da autonomia intelectual. Seria ideal, aliás, para a reprodução da hegemonia, por ser aparentemente livre e plural. Assim, seguindo a proposta metodológica discursiva, analisarei o cumprimento das prescrições institucionais pelos discursos verificando como os princípios básicos dessas prescrições — estranhamento, desnaturalização, pluralidade teórica —, segundo uma (também institucionalizada) finalidade democratizante da educação, são ou deixam de ser realizados nos materiais. Será pressuposto, na análise, que são significativos tanto o dito como o não dito, tanto o explorado como o inexplorado, tendo como referência o conjunto de discursos possíveis de uma formação democrática a partir das Ciências Sociais. Identificadas essas dissonâncias entre as prescrições e suas realizações nos textos, trabalharei sobre a identificação dos seus sentidos e as implicações de apagamentos, de ênfases e de limitações da discussão teórica, tendo em vista o processo de incorporação de hegemonia por meio da tradição seletiva (WILLIAMS, 2011) e localizando socialmente a educação escolar e o currículo como meios de reprodução ou de tensionamento de hegemonias (APPLE, 2006).

Por sua vez, um segundo eixo de análise deve lançar foco sobre a criticidade da própria forma de pensar o ensino de Sociologia, problematizando como, em seus fundamentos, é pensada a relação entre educação e sociedade. A sociologia da educação toma a escolarização como uma prática complexa de socialização que coexiste com várias outras; segue que tanto essa complexidade do ensino quanto outros processos de socialização precisam ser levados em conta na concepção do ensino de Sociologia. As questões que aqui servirão como guias são: como os materiais consideram a relação entre a socialização pelo ensino de Sociologia e os diversos processos de socialização vividos pelos educandos? Como consideram os efeitos do aprendizado das Ciências Sociais nas vidas dos alunos, em suas relações sociais (inclusive as futuras) e contato com outros discursos e práticas políticas dentro e fora da escola? Trata-se de questionar, em suma, se os materiais foram elaborados seguindo uma racionalidade sociológica sobre as condições e as consequências da realização da formação pretendida. Não se trata de esperar ou exigir que seja considerado cada um dos inumeráveis conflitos possíveis entre o aprendizado de Sociologia na escola e o restante da vida de cada aluno. O que se põe sob exame é como os materiais localizam a formação sobre e para a democracia por meio da Sociologia em relação às formações por meio das demais relações vividas na escola (incluindo a postura dos educadores e o currículo oculto), na família, no mercado, nas organizações religiosas, pelas mídias, dentre outros meios.

Novamente, o que se considera e deixa de considerar é significativo e será examinado em suas implicações ideológicas em relação à hegemonia.

A formação necessária, como já discutido, é ao mesmo tempo sobre e para a democracia e, como tal, não pode ser desvinculada da prática social e de seus problemas. Para muitos alunos, a escola pode ser o único lugar do seu cotidiano em que *se fale* criticamente de democracia. Se as relações na escola não forem democráticas e esse *falar* não for acompanhado por uma crítica a essas relações, o ensino ficará bem aquém do seu potencial. É certo: não cabe aqui lançar um julgamento genérico sobre os professores, que podem escolher se deter, diante das dificuldades e riscos, para evitar uma retaliação que poderia resultar até numa demissão, pondo em risco, portanto, sua sobrevivência mesmo. *Mas não os livros didáticos* — esses não estão submetidos diretamente a essa correlação de forças. Eles oferecendo conteúdos e propostas de atividades para os alunos e orientações para os professores, podem veicular discursos que apontem para a democratização das relações no meio escolar, até com um possível efeito de legitimação para as iniciativas estudantis e docentes. Algumas entradas possíveis para isso seriam práticas políticas já conhecidas em muitas escolas, como a representação de alunos em instâncias decisórias e a organização em grêmios estudantis. Há vários pontos em comum entre as experiências de representação dentro de uma escola e no nível de parlamentos, por exemplo, que podem ser explorados por meio de diferentes concepções de democracia, com o potencial de construção crítica de novas práticas, por parte dos alunos, na política tanto no nível escolar como noutros. **O edital do PNLD foi falho por não estipular que os livros provessem tal contribuição à democratização das relações na escola, sequer mencionando algo como a gestão democrática do ensino. No entanto, nada no edital vedava tal contribuição; ao mesmo tempo, muito das Ciências Sociais e da Educação a enseja. Assim, cabe analisar aqui sua realização ou não.**

É importante lembrar que também os compromissos dos educadores (APPLE, 2006, p. 48) incidem sobre as relações, podendo ter sentido democratizante ou não; isso será pautado na análise, inclusive porque é exigido que os MP tenham orientações aos professores.

Por fim: se os livros de Sociologia no Ensino Médio não tratarem das diversas concepções de democracia, se não as puserem em confronto e em articulação com o mundo real, tendo em vista teoria e prática, embaraçarão a compreensão da democracia, convergindo para a manutenção da concepção e do regime hegemônicos, em vez de colaborar para a formação popular para a sua soberania e para a superação das desigualdades.

### 3 DEMOCRACIA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Cada seção deste capítulo trata da abordagem sobre democracia em um dos livros didáticos. Primeiramente, descrevo a organização geral de cada obra, mapeando os trechos fundamentais para a construção discursiva sobre democracia ao longo dos capítulos. Em seguida, resumo o capítulo que tem, em nível mais aprofundado, a discussão sobre democracia, fazendo uma análise progressiva dos discursos. Os dois primeiros livros analisados são aqueles que já haviam sido distribuídos em edição anterior do PNLD; os quatro outros livros estão sequenciados em ordem decrescente de número de exemplares distribuídos pelo programa.

Antes de avançar, uma observação: além dos problemas de discurso que esta pesquisa se propõe a analisar, os livros têm problemas de ordem textual — por exemplo, de coesão e de tradução de materiais citados. Nos resumos, tais problemas serão registrados apenas nos casos em que forem identificados potenciais prejuízos à interpretação dos próprios capítulos. Problemas como incoerências na exposição, mudanças não mediadas de assuntos e apresentações de informações sem contextualização ou aprofundamento estarão presentes (apesar de não destacados) nos resumos, pois estão presentes nos capítulos. Nas análises, eles serão apontados na medida em que constituam problemas de discurso relacionados a democracia. A mesma distinção valerá para problemas conceituais. Assim, nos resumos, alguns leitores poderão perceber certos problemas conceituais potencialmente prejudiciais ao aprendizado; também eles serão tratados nas análises desde que tenham implicações para a problemática desta pesquisa.

#### 3.1 Democracia em *Sociologia para o ensino médio*

O livro do aluno de *Sociologia para o ensino médio* (TOMAZI, 2013) é composto por uma introdução, sete unidades temáticas compostas por três ou quatro capítulos cada (perfazendo 23 capítulos), um apêndice dedicado à história da Sociologia e referências bibliográficas. O manual do professor é iniciado por uma breve apresentação e seguido pelas seções *Questões teórico-metodológicas*, *Seleção e organização do conteúdo*, *Subsídios e orientações para o trabalho em sala de aula*, *Trabalho com projetos*, um anexo intitulado *A pesquisa como forma de ensino* e a bibliografia.

No livro do aluno, duas são as unidades em que se toma a política como tema central: a unidade 4 (*Poder, política e Estado*) e a unidade 5 (*Direitos, cidadania e movimentos sociais*), cada uma compreendendo quatro capítulos. Na unidade 4 estão os capítulos *O Estado moderno* (10), *O poder e o Estado* (11), *Poder, política e Estado no Brasil* (12) e *A democracia no Brasil* (13). A unidade 5 contém os capítulos *Direitos e cidadania*

(14), *Os movimentos sociais* (15), *Direitos e cidadania no Brasil* (16) e *Os movimentos sociais no Brasil* (17).

É na unidade 4 que o conceito de democracia é posto com maior centralidade em discussão teórica. O MP frisa, como objetivo da unidade, a desnaturalização da ideia do Estado, visando a um entendimento de sua variação social e histórica e seus condicionantes; a discussão de formas de poder “fora do sistema estatal, mas imbricadas nele” e de “democracia e formas de representação”, também numa perspectiva de entendimento da diversidade histórica. A título de apoio teórico, reproduz-se um excerto de Marilena Chauí a respeito da importância das discussões sobre poder econômico e poder político desde o capitalismo. Como sugestões de desenvolvimento da unidade, nota-se uma ênfase nas percepções e nas experiências concretas dos alunos como pontos de partida e, como mediadores das discussões sobre diversos temas, em exercícios de reflexão e imaginação sobre vários meios, situações e escolhas deles como sujeitos; sobre democracia, sugere-se, por exemplo: “Como seria exercida a democracia na família, na escola, no clube ou na igreja? Como eles se posicionariam se suas ideias e propostas não fossem aceitas pela maioria num processo democrático de escolha em qualquer das situações apontadas?” Apresentam-se, ainda, sugestões alternativas e temas para pesquisa, dos quais destaco uma proposta de simulação de eleição, uma sugestão de análise histórica de formas do Estado e suas materializações na história do Brasil (com um olhar crítico sobre aparências democráticas de constituições e eleições) e certo cuidado no tratamento de relações de poder e dominação como não restritas ao Estado apenas. (TOMAZI, 2013, MP, p. 412-415). Percebe-se, aqui, uma clara preocupação com a relação entre as vidas dos alunos e os conteúdos trabalhados, que se faz presente novamente, principalmente, em trechos posteriores do MP. Não se entende poder e democracia como algo reservado à esfera do Estado; orienta-se mesmo a *imaginar* democracia em meios que não são necessariamente democráticos, pondo o conhecimento num sentido que não se limita à realidade dada, mas sim relacionado a um processo educativo que pode nela incitar transformações.

O capítulo 11 do livro do aluno, *O poder e o Estado*, é o que mais trabalha a discussão sobre democracia. Ele contém uma introdução e as seguintes quatro seções: *As teorias sociológicas clássicas sobre o Estado*, *Democracia, representação e partidos políticos*, *A sociedade disciplinar e a sociedade de controle e Cenário da política e do Estado contemporâneos*.

A introdução apresenta uma defesa, ancorada em Norbert Elias, do Estado como objeto da Sociologia, em contraposição a uma tendência antiga de dissociar Estado e



sociedade, tendência interessante à burguesia, que “procurava destacar a ideia de que a nobreza detinha o monopólio do poder do Estado”. Numa perspectiva marcada por desnaturalização, o livro sustenta que essa dissociação dificultou a compreensão da historicidade do Estado e de sua estruturação em questões públicas. Remete-se, daí, ao estudo dos clássicos da Sociologia sobre esse problema. (TOMAZI, 2013, p. 141).

A seção *As teorias sociológicas clássicas sobre o Estado* afirma que Marx, Durkheim e Weber “tiveram, cada um a seu modo, uma vida política intensa e fizeram reflexões importantes sobre o Estado e a democracia de seu tempo” (TOMAZI, 2013, p. 141), e parte para subseções específicas para os pensamentos de cada um desses autores.

Na primeira subseção, o livro esclarece, de início, que não há “uma teoria específica sobre o Estado e o poder” de Marx, mas concepções que ele sustentou sucessivamente, não raro em parceria com Engels. Primeiramente, uma concepção próxima à anarquista. Depois, localizando a origem do Estado na divisão do trabalho e na propriedade privada, sendo ele “uma expressão jurídico-política da sociedade burguesa” que “garantiria as condições gerais da produção capitalista, não interferindo nas relações econômicas.” Em seguida, a ideia do *Manifesto do Partido Comunista* de poder executivo do Estado moderno como gestor dos negócios comuns da burguesia (cujo parágrafo original é reproduzido como citação num boxe ao fim da subseção) e concepções posteriores segundo as quais o Estado pode se apresentar como autônomo em relação à luta de classes, mas, ainda assim, “continua criando as condições necessárias para o desenvolvimento das relações capitalistas”. Por fim, expõe-se a consideração marxiana da democracia representativa como “a forma mais apropriada que o capitalismo criou para transmitir a ideia de que todos os indivíduos são iguais, livres e autônomos”, igualdade que, no entanto, “é puramente formal”. Só poderia haver democracia “independente do Estado e de toda forma de mediação política”, com o poder diretamente nas mãos dos trabalhadores organizados, entendimento a que Marx chegou mais propriamente por meio das reflexões sobre a Comuna de Paris, reaproximando-se de uma perspectiva anarquista. Apresenta-se, então, uma foto de uma barricada e de integrantes dessa comuna<sup>32</sup>; a legenda atribui a origem dessa experiência a um levante popular, menciona sua duração e algumas de suas medidas de reorganização política e econômica: “estabeleceu [...] o autogoverno dos trabalhadores e o voto universal, aboliu a Guarda Nacional e decretou o congelamento dos preços de produtos de primeira necessidade”. (TOMAZI, 2013, p. 141-142). O MP propõe examinar com os alunos se a relação entre burguesia e Estado pensada por Marx é real atualmente e se o Estado tem outras funções que possam “contrariar os interesses

---

32 Hulton-Deutsch Collection/Corbis/Latinstock.

dos dominantes”, a fim de ficar claro que às vezes ocorrem conflitos entre esses interesses e políticas sociais. Propõe, ainda, que o professor use propaganda governamental para explicar por que, no Brasil, às vezes parece que o Estado prioriza a maioria da população, quando na verdade favorece os bancos e grandes grupos econômicos. (TOMAZI, 2013, MP, p. 416).

Essa explanação oferece ótimos elementos para uma crítica à democracia que se realiza mais como formal do que como substancial, e o MP fornece sugestão didática apropriada para tal. No entanto, vale notar dois problemas no trecho sobre a Comuna de Paris. Primeiramente: sua curta duração é mencionada no texto, porém não explicada; a ausência do apontamento da repressão como causa do fim dessa experiência, corretamente descrita como de inspiração de soberania popular, constitui um vácuo que pode facilmente ser preenchido por um discurso hegemônico naturalizador de que esse tipo de experiência está fadado ao fracasso. Essa leitura poderia ser prevenida com a inclusão de uma exposição histórica, ainda que sumária, do confronto que levou a Comuna ao fim. Em segundo lugar, atribui-se à Comuna o “voto universal”, sem uma especificação sobre a abrangência de gêneros, quando, na realidade, o sufrágio não incluía as mulheres. Por um lado, a ampliação do sufrágio não era tida como prioridade para muitas militantes naquele momento; por outro, muito frequentemente, as iniciativas de apoio à Comuna encabeçadas por elas não eram tão bem recebidas pelo governo revolucionário, a ponto de André Léo, uma das mais destacadas feministas socialistas do período, assim sintetizar o problema: “acreditam poder fazer a revolução sem as mulheres?” (EICHNER, 2004; OFFEN, 2017). Constata-se na construção discursiva, então, uma invisibilização da desigualdade de gênero na política e de suas implicações para a democracia; só de forma pontual esse tema é tocado no capítulo, posteriormente. De modo geral, predomina a problematização da democracia em relação à desigualdade de classes, com muito pouco sobre outras desigualdades.

A subseção dedicada ao pensamento de Durkheim inicialmente contextualiza o sociólogo como focado sobre a política e o Estado da França de sua época, e suas preocupações sobre o tema no seio de sua teorização geral sobre integração social. Nesse sentido, apresenta-se o Estado pensado por Durkheim como necessário para a integração social devido à ampliação e complexificação constante da sociedade, detendo uma função de educação moral pública. Frisa-se que essa concepção do Estado não o contrapõe ao indivíduo; pelo contrário, entende-se nela que o Estado “emancipou o indivíduo do controle despótico e imediato dos grupos secundários, como a família, a Igreja e as corporações profissionais, dando-lhe um espaço mais amplo para desenvolver sua liberdade”, sendo portanto “uma organização com conteúdo próprio, ou seja, os interesses coletivos.” Para Durkheim, ainda, a

comunicação entre governantes e cidadãos é importante para que esses possam acompanhar aqueles, fazendo-se necessária uma intermediação por jornais, educação cívica e órgãos secundários (especialmente os profissionais). Sobre democracia, duas importantes considerações são atribuídas ao autor. A primeira trata de uma relação entre democracia e consciência: “por meio da democracia a sociedade pode chegar à consciência de si mesma. Uma sociedade é mais democrática onde há deliberação, reflexão e espírito crítico na resolução dos assuntos públicos e menos democrática onde não há consciência, os sentimentos são obscuros e há atos que não podem ser revelados.” (TOMAZI, 2013, p. 143). A segunda, sobre sistemas eleitorais, aponta que é problemático considerar democráticos resultados de eleições em que enormes parcelas são impedidas de votar e grande parte dos votos acaba por não eleger parlamentar algum; cita-se diretamente Durkheim (*apud* TOMAZI, 2013, p. 144): “se nos ativermos às considerações numéricas, será preciso dizer que nunca houve democracia”. Um boxe encerra a subseção com uma citação de dois parágrafos do livro *Lições de sociologia* de Durkheim, em que o Estado é definido em referência ao grupo de funcionários e às representações especiais que elaboram para a coletividade (*apud* TOMAZI, 2013, p. 144). O MP propõe perguntar aos alunos se, em nossa sociedade, o Estado é “o povo governado e seu governo juntos”, como teria afirmado por Durkheim<sup>33</sup>, e “se o Estado se preocupa com a vontade coletiva e como os governantes e funcionários públicos podem reconhecê-la.” (TOMAZI, 2013, MP, p. 416). Aqui, vê-se que a deliberação é tematizada não a partir de teóricos deliberacionistas, mas sim do pensamento de Durkheim — opção que não é inválida, mas que poderia ter sido desenvolvida com maior profundidade pondo sua discussão em conexão com a de autores contemporâneos. No que diz respeito aos sistemas eleitorais, a crítica durkheimiana é posta de modo que pode ser facilmente mobilizada para cenários atuais, em especial com os questionamentos sugeridos pelo MP a respeito da correspondência entre vontade coletiva e governantes e funcionários públicos. Noutro capítulo (*A democracia no Brasil*), aliás, é feita uma exposição profícua, semelhante à de Durkheim, com dados de participação eleitoral no Brasil, mostrando que “cem anos se passaram para que a população pudesse participar majoritariamente das eleições no Brasil” (2013, p. 168).

Na terceira subseção, contextualizando o pensamento de Weber num período mais avançado do capitalismo em relação ao tempo de Marx e Engels, com atenção à política na Alemanha, nos EUA, na Inglaterra e na Rússia, o livro apresenta como objeto de questionamento central da sociologia política weberiana a possibilidade de “o indivíduo

33 Na realidade, Durkheim afirma que essa definição corresponde a um dos usos comuns da palavra Estado, sendo bom, no entanto, “que haja termos especiais para realidades tão diferentes quanto a sociedade e e um de seus órgãos” (*apud* TOMAZI, 2013, p. 144).

manter sua independência diante da total burocratização da vida”. Segue-se com considerações históricas de Weber sobre a Alemanha após a unificação, ressaltando-se os setores sociais em que se fundamentava o Estado e a condição em que Bismarck deixou a nação: “sem educação e sem vontade política, acostumada a aceitar que o grande líder decidisse por ela.” É exposta a ideia weberiana de Estado como uma relação de dominação com uso legítimo da violência. Observa-se que há três formas de dominação (tradicional, carismática e legal), que são caracterizadas, uma a uma, segundo o que as legitima e quem as exerce. Finda a explanação sobre a dominação legal, conclui-se que, para Weber, “o Estado é uma das muitas organizações burocráticas da sociedade, sem conteúdo próprio.” Uma foto de policiais chilenos reprimindo uma manifestação<sup>34</sup> é apresentada — a legenda resume a ideia do monopólio estatal do uso legítimo da violência, identificando algumas instituições militares e civis que o garantem. (TOMAZI, 2013, p. 144). Encerra-se com um box com uma citação direta de Weber sobre o desafio de definir sociologicamente o Estado, em que explica a característica do “monopólio do uso legítimo da força física dentro de um determinado território” e conclui que política é “a participação no poder ou a luta para influir na distribuição de poder, seja entre Estados ou entre grupos dentro de um Estado.” (*apud* TOMAZI, 2013, p. 144). Falta, no livro do aluno, uma relação direta com democracia, apesar de se aproximar de temas que poderiam levar a discussão nessa direção, como educação da população e conformismo à tradição. O MP, por sua vez, propõe um estranhamento incisivo da democracia a partir das ideias weberianas de Estado, dominação e burocracia: “O Estado é apenas uma estrutura burocrática que serve à sociedade ou é uma estrutura burocrática que ‘organiza a dominação’? É ambas as coisas? Como ele pode servir à maioria ou ser utilizado por poucos para manter a dominação?” Propõem-se, ainda, questões sobre Estado e violência que foge ao seu monopólio. (TOMAZI, 2013, MP, p. 416).

A seção *Democracia, representação e partidos políticos* é iniciada com uma consideração da diversidade das formas de Estado em sociedades capitalistas, formas “ligadas à concepção de soberania popular, que é a base da democracia”, mas que, nesse contexto dependeria da “representação pelo voto”. Esclarece-se que se precisou de muitas lutas para ampliar o próprio direito a votar e ser votado, muito restrito por classe e gênero no liberalismo clássico, de forma que “o liberalismo somente se tornou democrático porque foi forçado a isso”. Usam-se dados estatísticos da Inglaterra, desde o início do parlamentarismo em 1688 à conquista do sufrágio feminino em 1918, para ilustrar a lentidão da ampliação de direitos políticos numa nação liberal. Propõe-se então conhecer melhor o pensamento de alguns

---

34 Reuters/Latinstock.

pensadores de renome do liberalismo, a fim de compreender sua concepção de “igualdade política”, que seria “a base ideológica do sistema capitalista”. (TOMAZI, 2013, p. 146).

De Benjamin Constant, explica-se sua concepção de que a necessidade de trabalhar diariamente e a dependência não eram compatíveis com uma formação adequada ao trato de assuntos públicos, do que decorre que pessoas nessas condições não deveriam ter direito ao voto; só o deveriam ter os proprietários, que dispunham de “tempo livre para adquirir os conhecimentos e os critérios justos”. Expõe-se que Immanuel Kant defendia direitos políticos para quem não fosse criança ou mulher, sendo necessário ser, além de homem, “senhor de uma propriedade que lhe desse sustento”, excluindo-se também o “dependente, o criado e o operário” da condição de cidadão. Por fim, Edmund Burke tem tratado aqui o pensamento de que “somente uma elite tinha o grau de racionalidade e de capacidade analítica necessário para compreender o que convinha ao bem comum”. Feitas essas exposições, o livro afirma que ideias desse tipo continuam tendo circulação, dando exemplos facilmente reconhecíveis de como se manifestam atualmente, mobilizadas contra trabalhadores ou seus representantes na política institucional. Relacionada a essa discussão, é apresentada uma gravura francesa de 1848, representando um homem votando com uma mão e tendo a outra próxima a um fuzil<sup>35</sup>. A legenda do livro enuncia: “o voto ou o fuzil”, indicando que se trata de uma “defesa do voto como arma mais eficaz para combater as injustiças.”<sup>36</sup>. De outra ideia comum, a de que “só se pode fazer política institucional por meio dos partidos políticos”, o livro explica que na verdade os partidos foram criados em razão do exercício da política não-institucional, “da pressão exercida por quem não tinha acesso ao Parlamento”. Explica-se que era esperado, antes, que o Parlamento fosse um meio de “unidade de formação e pensamento”, incompatível com *partidos*, tendo sido as lutas organizadas de outros setores da sociedade, sobretudo de trabalhadores, a causa da criação de partidos em defesa de interesses vários de conservação e mudança. (TOMAZI, 2013, p. 147).

Dessa argumentação, apresenta-se a conclusão de Claude Lefort de que “é uma aberração considerar a democracia uma criação burguesa”, uma vez que a burguesia “sempre procurou impedir que o liberalismo se tornasse democrático, limitando o sufrágio universal e a ampliação de direitos, como os de associação e de greve, e criando outras artimanhas para excluir a maior parte da população de participação nas decisões políticas.” Democracia seria, portanto, “a criação contínua de direitos”, sendo fundamental o dissenso. Ao lado, uma foto

35 Museu Carnavalet, Paris, França/White Images/Scala.

36 A legenda inscrita na própria gravura sugere, no entanto, que ambos são complementares, não alternativos: o fuzil é “para o inimigo externo” (*pour l'ennemi du dehors*), enquanto o voto é como se “combate lealmente” (*combat loyalement*) os adversários internos (*le dedans*).

de uma manifestação por direitos políticos em Uganda<sup>37</sup>. (TOMAZI, 2013, p. 148). Apresenta-se num boxe, então, uma longa citação direta de Marilena Chauí, sobre democracia como criação de direitos, em que a autora distingue conceitualmente direitos de privilégios e carências, que contrariam o princípio da igualdade característico da democracia. Ressalta-se que “a atividade democrática realiza-se socialmente como luta social e, politicamente, como um contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes”, sendo essa luta orientada à organização de interesses comuns por direitos e contra privilégios e carências. (*apud* TOMAZI, 2013, p. 148). O MP apresenta questões para discutir com os alunos: “pode haver democracia onde há imensos privilégios ao lado de tantas carências? Como conciliar a luta constante por direitos com certa tranquilidade social? Como os movimentos sociais podem criar novos direitos e, assim, ampliar a democratização da sociedade?” (TOMAZI, 2013, MP, p. 416).

De modo geral, pode-se dizer que essa primeira parte da seção tece uma crítica bem fundamentada a limites liberais da realização da democracia representativa nas sociedades capitalistas, inclusive com um bom esclarecimento sobre a origem dos partidos políticos. Uma contraposição *expositiva* por meio de outras experiências históricas e projetos políticos, entretanto, não se faz tão presente, nem há remissão a outros capítulos do livro, o que implica um prejuízo em termos de pluralidade. O MP apenas recomenda, nesse sentido, questionamentos a se trabalhar com os alunos.

Abre-se, em seguida, uma subseção intitulada *Aspectos institucionais da democracia*, em que são apresentados aspectos institucionais que também podem servir para a análise da democracia. Tomando como referenciais Joseph Schumpeter, Giovanni Sartori, Robert Dahl, Adam Przeworski e Guillermo O’Donnell, listam-se critérios para “desenvolvimento e manutenção” de uma democracia: “eleições competitivas, livres e limpas para o Legislativo e o Executivo”, “direito de voto [...] abrangente no processo de escolha dos candidatos”, “proteção e garantia das liberdades civis e dos direitos políticos mediante instituições sólidas” (com exemplos) e “controle efetivo das instituições legais e de segurança e repressão” (identificadas no texto). Ao lado, figura uma charge de Glauco, de 1977, sobre liberdade de imprensa e censura no início da abertura política, com uma legenda descrevendo brevemente a atividade dos censores na ditadura militar. (TOMAZI, 2013, p. 149).

O livro reproduz em boxe trechos de um texto de Boaventura de Sousa Santos em que o autor argumenta que vários problemas contemporâneos afetam a democracia a ponto de reduzi-la ou inviabilizá-la: “desigualdades sociais entre ricos e pobres”, “o racismo, o

---

37 Isaac Kasamani/AFP.

colonialismo e o sexismo e as discriminações em que eles se traduzem”, “imposições econômicas e militares dos países dominantes” (exemplificados por ameaças diplomáticas dos EUA em casos de determinados resultados eleitorais) e a indisponibilidade de “condições da participação democrática dos cidadãos”. Essas condições necessárias aos cidadãos são especificadas (e defendidas): garantia de sobrevivência, ausência de ameaças e acesso a informação e esclarecimento. Conclui-se: “a promoção da democracia não ocorreu de par com a promoção das condições de participação democrática.” (*apud* TOMAZI, 2013, p. 149). Sobre essa discussão, o MP propõe revisar com os alunos quais são os desafios indicados por Sousa Santos e, além disso, questionar por que certas eleições “foram consideradas ‘não democráticas’ pela grande imprensa mundial” e se “a grande imprensa representa um novo poder, além dos estruturados em torno do Estado”. (TOMAZI, 2013, MP, p. 416). Logo a seguir, no livro do aluno, apresenta-se mais uma foto<sup>38</sup>: “Cápsulas de munição nas proximidades do Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, após invasão empreendida pela polícia e pelas Forças Armadas em novembro de 2010” (TOMAZI, 2013, p. 150).

O livro, então, explica que aqueles critérios institucionais antes apresentados servem para “avaliar o genuíno poder de governar das autoridades eleitas” e “garantiriam a efetivação da democracia representativa”, apontando que, no entanto, as considerações de Sousa Santos ensejam uma análise diversa de democracia e representação. Explana-se que, para Sousa Santos, a democracia representativa tem “duas imagens muito contrastantes” atualmente: é o único regime internacionalmente reconhecido como legítimo, mas na prática há “sinais” de que tais regimes “traíram as expectativas da maioria da população, principalmente das classes populares.” Corrupção e desrespeito aos programas eleitorais são mencionados como causas fomentadoras de descrença dos cidadãos na democracia representativa. (TOMAZI, 2013, p. 150). Nota-se cuidado com a mediação de um debate entre teorias, na exposição de um ponto de vista mais institucionalista com a contraposição de uma perspectiva crítica, garantindo uma exposição de confronto teórico, não apenas de teorias justapostas.

A seção *A sociedade disciplinar e a sociedade de controle* propõe discutir “formas de poder que estão fora do sistema estatal, mas imbricadas nele” (TOMAZI, MP, p. 412), apresentando Michel Foucault e Gilles Deleuze como autores que focam a análise sobre o poder e a política em cada momento da vida. Atribui-se a Foucault o destaque à disciplina no cotidiano, à qual os indivíduos são sujeitos desde cedo em várias grandes instituições em que vivem, desde o século XVIII, como fábricas e hospitais — nos espaços determinados de cada

---

38 Jadson Marques/AE.

uma, os sujeitos são objetos de um “distribuir, vigiar e adestrar” e têm que aprender como se comportar em conformidade. Conclui-se que as condutas dos indivíduos são governadas pelas instituições e, portanto, “tudo pode ser político, ou seja, tudo pode ser politizável.” Uma reprodução da tela *A ronda dos prisioneiros* (1890) de Van Gogh ilustra o texto, com a legenda exemplificando instituições da sociedade disciplinar e contextualizando a obra na vida do pintor. (TOMAZI, 2013, p. 150-151). Apresenta-se, em seguida, a sociedade de controle, pensada por Deleuze, como em emergência gradual e com métodos de controle “de curto prazo e de mudança rápida, [...] contínuos e ilimitados”, “em todos os momentos e lugares”, algo ampliado pelas tecnologias de comunicação. Os exemplos trabalhados são as avaliações permanentes, a formação continuada, os conselhos de saúde em vários meios, os sistemas de remuneração variada que estabelecem “um estado de eterna instabilidade e desafios” nas empresas e o *marketing* — esse é exposto como algo que pode nos levar a assimilar que “tudo pode ser comprado e vendido”, do que se põe a questão: “por que não as consciências, os votos e outras coisas mais?” (TOMAZI, 2013, p. 151-152).

Comparando sociedade disciplinar e sociedade de controle, o livro aponta que, naquela, “há sempre um indivíduo vigiando os outros”, enquanto nessa, “todos olham para o mesmo lugar” — a ideia é ilustrada pelo fato de 620 milhões de pessoas acompanharem a final da Copa do Mundo de futebol de 2010. Uma charge de Laerte, de 2007, mostra pessoas curvadas em reverência a um altar que tem, no topo, um aparelho de televisão e, na base, uma grande bacia cheia de olhos, como oferendas; a legenda do livro pergunta: “Sociedade de controle: alguém precisa vigiar?” (TOMAZI, 2013, p. 152).

Não se nota, nessa seção, uma centralidade da discussão sobre democracia, apesar de que os fios de raciocínio poderiam ser desenvolvidos nesse sentido: a disciplina — como e por quem é construída, como incide desigualmente sobre grupos e sujeitos diversos, quais as consequências sobre a democracia, que propostas e experiências de democratização das instituições disciplinadoras há? — e o controle — quais são as implicações do poder de convencimento do marketing para uma democracia, e o que se pensa a fazer a respeito delas? Fica, então, um campo de discussão não explorado, apesar de previsto nas orientações iniciais do MP sobre democracia em diversas esferas além da estatal. Apenas uma parte das questões mais relacionadas à disciplina vêm a ser trabalhadas na próxima seção.

Em *Cenário da política e do Estado contemporâneo*, apresenta-se a ideia de Estado de exceção, do filósofo Giorgio Agamben: a vasta aplicação de equipamentos e procedimentos de vigilância dos cidadãos, exemplificada por situações e dados quantitativos do Brasil e do exterior, constitui esse tipo de governo, “dominante na política contemporânea,



que transforma o que deveria ser uma medida provisória e excepcional em técnica permanente de governo.” Tomando isso como normal, pela alegada contribuição à segurança, os cidadãos estariam na verdade tendo anulados os seus direitos civis, configurando-se um “primeiro passo para que os regimes democráticos se tornem autoritários, com a carapaça de democracia”. Tais práticas de exceção “fazem da política do terror e da insegurança o princípio gestor, estimulando, cada vez mais, a privatização dos espaços e o confinamento no interior deles.” Ao fim da explanação, põe-se ao leitor uma pergunta sobre a existência ou não de “medidas não repressivas ou invasoras da vida particular mais eficazes que a vigilância para prevenir a violência e a possibilidade de ações criminosas”. Ilustra o texto uma foto da Rocinha, no Rio de Janeiro, em que se destaca uma câmera de segurança<sup>39</sup>; a legenda contextualiza a foto na discussão. (TOMAZI, 2013, p. 153). O MP propõe, ainda, discutir as consequências de aceitarmos essas práticas e se “uma sociedade em que os indivíduos são constantemente vigiados pode ser considerada democrática”. (TOMAZI, 2013, MP, p. 417). Observa-se, nessa seção, uma boa operacionalização do princípio do estranhamento, com o aporte teórico de Agamben.

O MP propõe uma atividade opcional de revisão conceitual, com perguntas focando a relação entre representação política e partidos, ameaças à credibilidade da democracia e características atuais de sociedade disciplinar e sociedade de controle (TOMAZI, 2013, MP, p. 417). Ao final da unidade, na seção *Leituras e atividades*, apresenta-se uma proposta de reflexão relacionada ao conteúdo do capítulo. Primeiro, reproduz-se uma tirinha de Laerte em que um homem branco, à frente de homens negros que trabalham para ele carregando bagagens em uma expedição, acusa-os de serem atrasados por não praticarem a democracia; instado a ensiná-los, esse homem responde que “é simples: um homem, um voto — e a maioria decide.” No quadrinho final, os homens negros estão à frente da expedição e é o homem branco que carrega toda a bagagem. (*apud* TOMAZI, 2013, p. 177). O livro apresenta uma questão sobre a validade da definição dada pelo homem branco e outra questão sobre a adequação do modelo de democracia ocidental “para organizar politicamente as várias sociedades existentes no mundo”. (TOMAZI, 2013, p. 177). O MP orienta, sobre esse exercício, a discutir as limitações de uma concepção de democracia reduzida ao processo eleitoral, as condições para maior participação popular nas decisões do governo e o etnocentrismo “nas tentativas de impor um modelo político para povos e nações que tenham diferentes conceitos de poder e representatividade, tomando como exemplo os países árabes”. (TOMAZI, 2013, MP, p. 418). A tirinha e as discussões propostas sintetizam bem a

---

39 Vanderlei Almeida/AFP Photo.

problematização da democracia realizada ao longo do capítulo, fazendo ainda um cruzamento com a discussão sobre etnocentrismo, que é feita com profundidade noutra unidade do livro. Seria importante completar essa problematização com exemplos históricos de desrespeito à autodeterminação dos povos em nome do modelo de democracia ocidental.

No geral, o discurso construído sobre democracia no capítulo é bastante orientado pelos princípios de estranhamento e desnaturalização, visando discursos ora do senso comum (denotando atenção a respeito de outras socializações), ora de perspectivas teóricas apresentadas. Contudo, esbarra-se em certos limites, como foi mencionado. Os questionamentos propostos, sobretudo no MP, tocam problemas no cerne, mas frequentemente não se apresentam respostas que já foram produzidas no campo e poderiam enriquecer a discussão e a formação. Uma abordagem de experiências históricas mais diversas — note-se que mesmo a democracia ateniense não é mencionada — em articulação com mais perspectivas teóricas poderia contribuir para isso. A pluralidade teórica sobre democracia após os clássicos é pouco desenvolvida, com vários problemas e abordagens importantes sendo pouco ou nada tratados, como, por um lado, a tensão entre democracia e desigualdades além das de classe (falta que é parcialmente compensada em capítulos posteriores, sobre direitos e movimentos sociais) e, por outro, teorias alternativas e contra-hegemônicas, especialmente no que diz respeito a seus conteúdos propositivos. A propositividade das teorias, se posta em debate, poderia contribuir bastante para aqueles exercícios de imaginação propostos pelo MP (*como seria a democracia...?*) e, enfim, para ajudar os educandos a, no processo de repensar e reelaborar suas práticas sociais, se situarem dentro do debate e da disputa sobre democracia que os precedem e envolvem. O exercício proposto de imaginar a democracia (inclusive) na escola acaba carecendo de subsídios críticos para um desenvolvimento pedagógico prático.

### **3.2 Democracia em *Tempos modernos, tempos de sociologia***

O livro do aluno de *Tempos modernos, tempos de sociologia* (BOMENY *et al.*, 2013) se organiza em três grandes partes: *Saberes cruzados* (I), em que se faz uma primeira aproximação ao estudo das Ciências Sociais; *A Sociologia vai ao cinema* (II), que “explora o desenvolvimento teórico da Sociologia com base em autores clássicos e contemporâneos” (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 8), com um padrão de um capítulo por autor<sup>40</sup>, sendo cada um tematizado a partir de um trecho do filme *Tempos modernos*; e *A Sociologia vem ao Brasil* (III), que dedica um capítulo a cada um de “nove temas relacionados ao contexto social brasileiro — urbanização, trabalho, religião, tribos urbanas, desigualdade, democracia,

40 Nesta ordem: Émile Durkheim, Max Weber, Georg Simmel, Karl Marx, Alexis de Tocqueville, Michel Foucault, Norbert Elias e Walter Benjamin.

violência, consumo e pensamento social brasileiro — e toma como base discussões presentes em estudos clássicos e contemporâneos.” (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 9). Após essas partes figuram uma seção com resumos didáticos de conceitos sociológicos, um índice remissivo e as referências bibliográficas. O MP contém uma parte de apresentação do livro<sup>41</sup> e outra, com orientações gerais, comentários e gabaritos específicos para cada capítulo do livro do aluno.

Em quatro capítulos do livro são encontrados desenvolvimentos gerais sobre o conceito de democracia, em variados recortes e extensões. O capítulo 1, *A chegada dos “tempos modernos”*, faz uma exposição de contextualização histórica do surgimento da Sociologia e, ao tratar da urbanização na Europa desde o fim da Idade Média, faz uma distinção entre as cidades que estavam se formando e as cidades da Idade Antiga, em especial a pólis grega e a cidade romana, às quais se dedica um boxe. A democracia é apresentada como um regime criado por Clístenes em que “[o]s cidadãos votavam para eleger seus governantes, legisladores, magistrados, administradores, funcionários de toda espécie e até os chefes religiosos.” (BOMENY *et al.*, 2013, p. 14). O capítulo 4, *Saber sobre a astúcia e as artimanhas da política*, apresenta a Ciência Política, começando por uma problematização de política e poder e apresentando marcos e questões do desenvolvimento daquela ciência, inclusive a conceituação de democracia e problemas da democracia no Brasil. Mas, apesar de, a partir de um excerto de Robert Dahl, já introduzir a compreensão de que há concepções muito variadas de democracia, não avança a discussão além da importância da igualdade e dos direitos individuais para a caracterização de regimes democráticos na época moderna (BOMENY *et al.*, 2013, p. 57-59). O capítulo 9, *Liberdade ou segurança?*, na parte II, que se desenvolve em torno da obra de Tocqueville, é o que, com maior centralidade e extensão, constrói uma discussão teórica sobre democracia. Por sua vez, o capítulo 19, *Participação política, direitos e democracia*, na parte III, trata democracia sobretudo numa perspectiva histórica focada no Brasil desde o golpe de 1964. Assim sendo, parafrasearei e analisarei detidamente o capítulo nove. Entretanto, é importante salientar, aqui, um ponto sobre a construção discursiva do livro: desde o primeiro momento, no capítulo 1, a democracia é associada sem ressalvas à ocupação de cargos públicos por meio de eleições. Aqui, incorre-se não apenas num preocupante erro historiográfico<sup>42</sup>, mas também numa restrição conceitual e

41 Seccionada em: *Apostas e desafios, Proposta pedagógica, Estrutura do livro, Práticas inter e multidisciplinares no Ensino, A avaliação como processo, Leitura complementar, Formação continuada do professor de Sociologia, O uso e a presença das novas tecnologias e Referências.*

42 Além do apagamento do aspecto participativo da democracia em Atenas, o próprio procedimento para ocupação de cargos é mal descrito. Veja-se, por exemplo, em Montesquieu (1996, p. 22): “O sufrágio pelo sorteio é da natureza da democracia; o sufrágio pela escolha é da natureza da aristocracia. [...] Sólon estabeleceu em Atenas que se nomearia por escolha para todos os cargos militares e que os senadores e juizes seriam eleitos por sorteio.” (grifos meus)

do debate que se reproduzirá ao longo do discurso do livro sobre democracia.

O MP elenca os seguintes objetivos a serem atingidos pelos alunos por meio das aulas relacionadas ao capítulo 9:

- relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades;
- compreender que a combinação dos ideais democráticos com os costumes, as tradições, e a cultura gera regimes democráticos singulares;
- entender o que ficou conhecido como “dilema toquevilleano” – a difícil combinação, nos regimes democráticos, da liberdade com a igualdade;
- *perceber as características centrais dos regimes democráticos*<sup>43</sup>;
- interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos;
- reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade;
- analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder;
- identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social. (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 57, grifo meu).

Ainda no MP, são propostas algumas considerações para o capítulo, a título de “recursos e questões motivadoras”. Primeiramente, distingue-se democracia como ideal de democracia como experiência concreta, indicando-se que nos séculos XVII e XVIII democracia era mais um “objeto de reflexão” e que só no século XIX começou a se consolidar e expandir, algo que Tocqueville observou. Observa-se, então, que, apesar de não haver uma correspondência entre o ideal e o concreto, a própria ideia foi transformada, por exemplo sob pressão de movimentos sociais e trabalhadores em prol da implementação do sufrágio universal. (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 57). **Note-se, aqui, que a construção do discurso não tem qualquer compromisso com referências às experiências democráticas pré-modernas; a Idade Moderna é o marco a partir do qual as “transformações” acontecem. Essa escolha de marco de partida é funcional a um discurso que não revela preocupação com a relação entre democracia e formas de participação política para além da escolha de representantes. Desprezando experiências e projetos participativos no discurso, pode-se afirmar, comodamente, que a ideia de democracia foi transformada para que o sufrágio fosse universalizado, omitindo outra grande transformação — a que deslocou o centro da ideia de democracia da participação para a representatividade.**

Continuando no MP, questiona-se a expansão da democracia no século XX como um fenômeno definitivo, apontando-se que, ao final desse século, ainda “menos da metade da população do mundo era governada por regimes democráticos” e que, no século XXI, vêm se revelando movimentos antidemocráticos. Por fim, enfatiza-se a importância de fazer os alunos pensarem “as condições favoráveis para a consolidação da democracia” e de que modo

43 Esse objetivo — que é central para a análise do discurso aqui pretendida —, diferentemente de alguns dos outros listados, não consta entre os objetivos de outros capítulos.

“podem, como agentes, atuar para o aperfeiçoamento desse regime no Brasil.” (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 57-58). Pode-se perceber que não há uma intenção de apresentar um debate entre concepções conflitantes de democracia — uma concepção é entendida como dada, usada para caracterizar os regimes existentes e tomada como meta. A consideração do processo educativo como meio para os alunos pensarem sobre suas práticas é salutar; no entanto, está limitada a uma concepção de regime democrático a ser aperfeiçoado, sem previsão de debate com concepções divergentes, dentre as quais algumas apontariam não para um aperfeiçoamento, mas para um regime radicalmente diferente.

No livro do aluno, o capítulo se organiza nas seguintes seções: *Em cena: Os confortos da cadeia*, *Apresentando Alexis de Tocqueville*, *Quando a liberdade é ameaçada*, *O Novo Mundo e o sonho da liberdade*, *O Velho Mundo e suas contradições*, *Livre na prisão?* e *Leitura complementar*, além de indicações de filmes e atividades.

De início, apresenta-se uma imagem da cena do filme *Tempos modernos* em que o personagem Carlitos é informado que está livre da prisão. A seção *Em cena: Os confortos da cadeia* contextualiza o trecho do filme desde o momento em que o personagem fora preso, identificado equivocadamente como um líder comunista, até quando ele é liberado e pergunta se não poderia ficar mais um tempo ali, onde estava protegido da fome e do desemprego. (BOMENY *et al.*, 2013, p. 132-133). O MP recomenda abordar, sobre essa cena, o fato de que as sociedades modernas, individualistas, “convocam os indivíduos tanto para a ação quanto para atender os negócios privados, levando-os a esquecer da vida pública”, produzindo assim tanto “o cidadão ativo quanto o ‘analfabeto político’”, dividido entre “transformar ou manter o *status quo*”. Recomenda-se, ainda, para o desenvolvimento das aulas, pedir que os alunos falem sobre suas formas de participação política — realização ou não do alistamento eleitoral antes dos 18 anos e suas razões, engajamento em alguma organização ou exercício de alguma posição de representação na escola — e, posteriormente, na atividade de encerramento do capítulo, promover uma comparação entre esse momento e as conclusões dos estudos e discussões. (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 58). Dentro de certo limite, nota-se que essa proposta enseja uma conexão direta entre a discussão teórica e a prática social dos alunos, não a menosprezando.

A seção *Apresentando Alexis de Tocqueville* inicia com o questionamento: “Em que contexto recusar a liberdade torna-se uma alternativa?” Tocqueville é então anunciado como autor que ajudará a pensar sobre essa questão e a cena narrada, e que deu respostas diferentes a questões trabalhadas por Marx (autor trabalhado no capítulo anterior). “Conhecer as diferentes respostas que os cientistas sociais deram a problemas comuns é um dos desafios

interessantes que a Sociologia nos ensina a enfrentar”, explica-se. Um boxe traz um retrato de Tocqueville<sup>44</sup>, suas datas e locais de nascimento e morte, e algumas informações básicas sobre sua vida e obra. Destacam-se os temas cujas análises lhe deram notoriedade, sua viagem aos Estados Unidos e o contato com uma estrutura social que “desconhecia títulos de nobreza, direitos corporativos ou privilégios hereditários”, o interesse pela relação entre diferentes modelos de democracia e diversas esferas da vida social, e a adoção do liberalismo “apesar de sua origem aristocrática”. (BOMENY *et al.*, 2013, p. 133). Aqui tem início outro problema que se estenderá por quase todo o capítulo: uma reprodução do ponto de vista de Tocqueville sem estranhamento e sem interlocução com outras perspectivas, constituindo um discurso sobre democracia marcado, entre outras coisas, por uma caracterização fantasiosa dos EUA que associa íntima e harmoniosamente esse país à ideia de democracia. O fato de a proposta de organização do livro, nessa parte, ser trabalhar a perspectiva de um autor por capítulo não é justificativa. Primeiro, porque só uma perspectiva racista pode retratar a estrutura social dos EUA (em 1830, ainda mais) como alheia a “privilégios hereditários”, e isso é algo a que, correntemente, se estimula os próprios alunos a questionar sem a necessidade do auxílio de um teórico nominado — exercitando, afinal, aquele princípio chamado estranhamento. Em segundo lugar, o formato não é incompatível com a aproximação de outras perspectivas; como será visto, o final do capítulo traz considerações de outro teórico em contraposição a uma ideia de Tocqueville. Caberia no formato, portanto, a inserção de outras ressalvas ao pensamento do autor, com ou sem o auxílio de um outro autor específico, a fim de evitar exposições acrílicas.

A seção *Quando a liberdade é ameaçada* trata das implicações da Revolução Francesa para Tocqueville. Expõe-se que a revolução derrubou o monarquismo e instaurou uma república na França, além de ter produzido a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC), “conhecida como o certificado de nascimento da democracia moderna”, destacando-se os preceitos de liberdade, igualdade e bem comum, mobilidade social e escolha popular dos governantes, com impactos sobre os costumes e a política dentro e fora do país. Explica-se que Tocqueville se dedicou a questionar sobre a violência que marcou a Revolução Francesa e sua relação com a liberdade e a igualdade, com questões que constituiriam o “dilema tocquevilliano”:

Por que uma revolução que defendia a liberdade, a igualdade e a fraternidade levou ao Terror? Lutar pelo ideal de igualdade pode levar à violência? O desejo de liberdade pode levar ao resultado oposto? Em que condições a luta pela liberdade e a igualdade leva à violência ou à tirania? Por que é tão difícil garantir a liberdade? O que fazer para preservá-la? O que vale mais, a liberdade ou a igualdade? (BOMENY

44 Musée National du Château, Versailles.

*et al.*, 2013, p. 133-134).

Um boxe traz informações históricas sobre o Terror, “a etapa mais violenta da Revolução Francesa”, com estimativas de mortes e apresentação dos jacobinos e de Robespierre como autores de “uma repressão sistemática e brutal contra aqueles considerados ‘inimigos da Revolução’”, operada tanto por ordens de tribunais quanto por linchamentos populares, havendo também pessoas “condenadas por causa de mera suspeita.” Apresentam-se ainda estatísticas aproximadas dos condenados e tipos de acusações. Uma imagem de uma réplica de guilhotina usada no período<sup>45</sup> ilustra o boxe. Após uma reprodução de uma tela de Jean-Jacques-François Le Barbier representando a DDHC<sup>46</sup>, explica-se que a dedicação de Tocqueville àquele dilema provavelmente foi motivada pela forma como a Revolução Francesa atingiu sua família, que teve alguns membros guilhotinados; os seus próprios pais também o teriam sido se Robespierre não tivesse sido executado. (BOMENY *et al.*, 2013, p. 134). Continuamente, a perspectiva do autor é reproduzida sem ressalvas: só a violência dos jacobinos é objeto de problematização, como se não estivesse em conflito com a violência de outros e como se a estrutura da França pré-revolucionária não fosse violenta. **O discurso do livro despreza da história o que Tocqueville também desprezava. Os questionamentos do autor são tratados apenas como meios para as conclusões dele e semelhantes; não como ferramentas das quais podemos nos apropriar e fazer uso com autonomia.**

A seção *O Novo Mundo e o sonho da liberdade* conta como Tocqueville, interessado nos “temas da liberdade e da igualdade entre homens e mulheres”, viajou aos EUA para estudar o sistema prisional naquele país, que talvez pudesse servir de inspiração para reformar o sistema francês. Segundo o livro, em comparação com a França, “os Estados Unidos haviam antecipado em 13 anos um projeto revolucionário que também tinha como bandeira a democracia, a liberdade e a igualdade”, tendo aparentemente “realmente encontrado a fórmula de como associar igualdade de condições com liberdade de ação e expressão.” Explica-se que Tocqueville, além de observar as prisões, fez um “relatório completo” sobre a vida daquele país, buscando “a fórmula daquele sucesso”, da democracia que era “única no mundo”. Sua questão de fundo seria “Como é possível organizar uma sociedade em que a maioria pode participar e decidir seu destino?” O livro *A democracia na América*, resultante dessa pesquisa, é citado como referência fundamental para os temas história dos EUA, democracia e cultura democrática. Uma foto da Estátua da Liberdade<sup>47</sup> é reproduzida aqui, sua legenda indicando que foi doada pelos franceses aos estadunidenses

45 Rue Des Archives/Other Images.

46 Museu Carnavalet, Paris.

47 Dibrova/Dreamstime.

pelo centenário de sua independência, sendo atualmente Patrimônio Mundial conforme a Unesco. (BOMENY *et al.*, 2013, p. 134-135). Aqui, a menção inicial ao interesse de Tocqueville pela igualdade entre homens e mulheres é estranha, pois o tema não chega a ser discutido. Qual era o lugar das mulheres naquela tão reputada democracia? Deveria haver desenvolvimento, mas só há omissão. Além da exclusão das mulheres, também a exclusão de classe e racial é abarcada pela omissão, imbricada no discurso de “bandeira da democracia”, de “fórmula de sucesso” de “igualdade de condições com liberdade de ação e expressão”, de “organizar uma sociedade em que a maioria pode participar e decidir seu destino”. O discurso é díspar tanto do concreto — mesmo dentro da população masculina branca, só uma minoria tinha direitos políticos — quanto do ideal fundante do regime, que o concebia, *em declarado detrimento de uma democracia*, orientado não para criar boas condições de participação da maioria (nem mesmo daquela minoria cidadã) ou para representá-la, mas para filtrar os interesses do povo e o afastar da influência sobre determinadas etapas do processo decisório<sup>48</sup>.

Em seguida, explica-se que, para Tocqueville, aquela sociedade havia sido fundada com a aspiração de colonos que, tendo fugido da repressão religiosa na Inglaterra, ansiavam por liberdade de crença e de pensamento, aspectos importantes da narrativa nacional, e autogoverno, assim desenvolvendo “o individualismo como ideal e prática de vida.” Outra problemática atribuída ao autor é o da qualidade dos governantes, não garantida meramente por eleições livres — problemática que o livro recorda também ter sido encarada por Marx. Haveria outros fatores importantes para a liberdade e a democracia, como a imprensa livre, pela “função de impedir o avanço de atos condenáveis” perante o público. Ressalva-se, no entanto, que o próprio Tocqueville reconhecia que a imprensa não praticava apenas o bem. Conclui-se que, além de “conquistar a democracia”, é preciso “cuidar diariamente dela para que possa funcionar em benefício da sociedade”, e por isso Tocqueville teria atentado tanto aos “hábitos e costumes” dos EUA. Afirma-se, por fim, que “diferentes sociedades produzem formas diferentes de vivenciar o que entendem por democracia”, sendo “os usos e costumes” um bom caminho para identificá-las. (BOMENY *et al.*, 2013, p. 135-136). O tema da relevância da cultura para a democracia que aqui começa a ser mencionado,

48 James Madison, um dos *Founding Fathers* e futuro presidente dos EUA, assim escrevia no *Federalist No. 10*, em 1787, em defesa da ratificação da Constituição: “A república aparta-se da democracia [...]: não só a primeira é mais vasta e muito maior o número de cidadãos, mas os poderes são nela delegados a um pequeno número de indivíduos que o povo escolhe. O efeito dessa segunda diferença é de depurar e argumentar o espírito público, fazendo-o passar para um corpo escolhido de cidadãos, cuja prudência saberá distinguir o verdadeiro espírito da pátria [...]. Num tal governo é mais possível que a vontade pública, expressa pelos representantes do povo, esteja em harmonia com o interesse público do que no caso de ser ela expressa pelo povo mesmo, reunido para esse fim.” (HAMILTON; MADISON; JAY, 2003, p. 64).



não é desenvolvido. Que usos e costumes contribuem para “conquistar” e “cuidar” da democracia? Quais Tocqueville identificou nos EUA? Não se chega a aprofundar exemplos empíricos da realidade estadunidense para entendermos, para além da abstração, a importância da cultura para a democracia. A ausência de um tratamento menos abstrato dessa questão acaba travando o movimento entre estudo e reelaboração das práticas sociais dos alunos (antes bem proposto pelo próprio MP).

A seção *O Velho Mundo e suas contradições* trata de como Tocqueville buscou explicar o Terror da Revolução Francesa. Como na abordagem sobre os EUA, Tocqueville teria focado sua observação “nos costumes, nos hábitos, nos vícios e na maneira de ser dos franceses” a fim de neles encontrar as razões que causaram “a perda de liberdade e a centralização do governo até o clímax do Terror”. Apresenta-se, então, o pensamento de Tocqueville de que a democracia era inevitável: “Não era mais possível defender a visão de que os homens eram desiguais por nascimento e a sociedade deveria permanecer assim, com alguns dotados de privilégios por toda a vida e outros condenados a não participar dos benefícios econômicos, sociais e políticos.” Observa-se, no entanto, que Tocqueville não era um revolucionário e, diante das jornadas de 1848, apesar de reconhecer a legitimidade das reivindicações, acreditava que “a turbulência descontrolada poderia destruir tudo.” Afirma-se que, para esse autor, cada sociedade “abrigaria à sua maneira” os novos ideais, mas a França de sua época estaria “sacrificando a liberdade” em benefício da igualdade. (BOMENY *et al.*, 2013, p. 136-137). Novamente, o tratamento abstrato da relação entre cultura e democracia limita o potencial pedagógico do discurso. Que costumes, hábitos e vícios identificados por Tocqueville nos franceses teriam levado ao Terror? De que adianta aprender que características culturais têm relação com a forma de realização da democracia, se não se faz saber pelo menos algumas características que são favoráveis ou desfavoráveis, para que, a partir disso, possamos examinar nossa própria cultura? O discurso não apresenta elementos para uma compreensão das diferenças culturais de estadunidenses e franceses; ele apenas afirma que existem diferenças e aponta suas supostas consequências políticas. Além disso, note-se, outra vez, a reprodução discursiva da perspectiva unilateral sobre o Terror.

O livro apresenta em um boxê uma exposição histórica sobre as jornadas de 1848, caracterizando-as como revoluções inspiradas por diversos ideais e motivadas por insatisfações com regimes autocráticos, “falta de representação política das classes médias” e graves crises econômicas. Citam-se a França (como país onde se iniciaram as revoluções) e outros países da Europa, apontando-se desdobramentos até no Brasil (Revolução Praieira). Narra-se sumariamente a sucessão de mudanças de chefes de Estado e regimes na França

decorrentes da revolução de 1848 até o golpe de Luís Bonaparte em 1851. Por fim, mencionam-se as obras de Marx e Tocqueville sobre a França de 1848, diferenciando-se brevemente suas perspectivas. (BOMENY *et al.*, 2013, p. 136).

A seguir, são apresentados um gráfico e um mapa com dados sobre democracia em países do mundo todo. O gráfico, cuja fonte é atribuída a Robert Dahl, apresenta a expansão do número de “países democráticos” (entendidos como países em que há sufrágio masculino ou pleno sufrágio), década por década, de 1860 a 1990, em comparação com o número de países existentes. (*apud* BOMENY *et al.*, 2013, p. 137). Recomenda-se, no MP, tratar da importância do sufrágio universal, da sua realização através da história (relembrando que houve voto censitário para homens e excludente para as mulheres em geral) e da “ideia de qualidade da democracia”, envolvendo direitos humanos e de cidadania em geral (não só direitos políticos). (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 58). Apenas no MP se dá relevância à exclusão do voto censitário e masculino; a desigualdade racial no sufrágio é desprezada de todo. Na melhor das hipóteses, o discurso reproduz um pensamento de que há democracia mesmo que seja só de brancos. A discussão sobre “qualidade da democracia”, em que um debate envolvendo outras concepções de democracia poderia ser proficuamente explorado, é recomendada também só no MP (e sem desenvolvimento algum<sup>49</sup>).

Já o mapa, intitulado “democracia na primeira década do século XXI” e de fonte atribuída à Economist Intelligence Unit, identifica os países do mundo segundo quatro categorias de regimes políticos: democracias plenas, democracias imperfeitas, regimes híbridos e governos autoritários. (*apud* BOMENY *et al.*, 2013, p. 137). O MP recomenda relacionar a “expansão da democracia” representada pelo mapa a conhecimentos históricos dos alunos e às observações de Huntington que serão tratadas em seguida. (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 58). As quatro categorias de regimes políticos são postas não apenas sem discussão, mas mesmo *sem uma explicitação dos critérios* que possibilite discuti-las. O discurso não tem nem pluralidade teórica nem critérios claros (elemento básico de discurso científico) que permitam fazer algo além de reproduzir a perspectiva posta.

Um boxe, intitulado *A democratização nos tempos modernos*, apresenta a ideia de “ondas democráticas” de Samuel Huntington, denotando grandes processos simultâneos de democratização, assim como a ideia de “ondas reversas”, que identifica movimentos contrários. Apresentam-se, então, três ondas de democratização (1828-1926, 1943-1962, 1974) e duas ondas reversas (1922-1942, 1958-1975) que Huntington teria identificado. A

49 Numa seção com recursos complementares para os docentes, consta uma indicação de aulas (de um curso de pós-graduação) sobre o tema, disponíveis na Internet (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 59).

primeira onda teria se iniciado quando nos EUA se instituiu o sufrágio universal masculino e os ocupantes de cargos executivos e parlamentares foram definidos por escolha popular. São citados vários países que teriam se democratizado nesse período, com destaque para a luta pelo sufrágio universal. A primeira onda reversa teria se realizado “por meio de golpes militares e da instalação de ditaduras e regimes totalitários” no início do século XX. As segundas ondas de democratização e reversão são localizadas cronológica e geograficamente, sem indicação de causas. A terceira onda de democratização, do final do século XX, também tem citados vários exemplos, desde a Revolução dos Cravos em Portugal à Primavera Árabe nos anos 2010. Lança-se um questionamento ao fim da exposição: “A democratização seria um acontecimento implacável, como afirmou Tocqueville, ou a consolidação da democracia é uma obra inacabada? O que você acha?” O box é encerrado com uma foto de Hitler sendo saudado no parlamento alemão em 1934<sup>50</sup> e outra, de uma manifestação da Revolução dos Cravos em 1974<sup>51</sup>. (BOMENY *et al.*, 2013, p. 138). O MP recomenda usar fotografias de momentos históricos diversos para ilustrar ondas de redemocratização. Pontua, ainda, que a opção pela abordagem de Huntington “deve-se a seu caráter didático” e argumenta a favor de “problematizar as formulações teóricas com os alunos ou pelo menos mostrar suas potencialidades e limitações”, observando que Huntington salientava a abertura e a reversibilidade histórica da democracia. Por fim, recomenda explorar o conteúdo de modo a contribuir para a “formação dos alunos para a cidadania”. (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 58).

É nesse boxe que, enfim, se faz uma contraposição ao pensamento de Tocqueville. Podem ser identificados alguns problemas além da já constante limitação a concepções divergentes de democracia. Primeiramente, põe-se 1828 como marco inicial, nos EUA, do sufrágio universal masculino e de eleições para o Executivo e o Legislativo. A parte do sufrágio universal masculino não procede, tendo sido mal transposta da obra de Huntington (1991), que na verdade falava em pelo menos 50% dos homens adultos — o que o livro deveria não apenas informar, mas também questionar como critério, uma vez que o país ainda tinha um regime escravocrata. Em todo caso, reproduz-se o apagamento da questão racial no discurso. Note-se, entretanto, que a inclusão da possibilidade de retrocesso da democracia no discurso (em vez de tratá-la como inevitável, como o autor francês pensava) não é algo claramente perceptível em todos os livros, apesar de ser importante na educação sobre e para a democracia — reconhecendo e entendendo a possibilidade de reversão, pode-se buscar meios de preveni-la. No entanto, o livro acaba deixando de apresentar elementos para a

---

50 Coleção particular.

51 Herve Gloaguen/Gamma-Rapho/Getty Images.

compreensão das “ondas reversas”, de modo que o discurso alerta, mas não explica.

A seção *Livre na prisão?* retoma a recusa de Carlitos à soltura da prisão, abordada no início do capítulo, e a relaciona à ideia de Tocqueville de que “estar solto em privação é estar preso”. Associa-se ainda a situação de Carlitos ao fato de ser muito comum, no Brasil, a falta de segurança levar cidadãos a trocar “liberdade por segurança” — preferindo condomínios fechados e *shopping centers* à “liberdade das ruas”, assim como a “vigilância das câmeras” em tantos lugares à privacidade. Conclui-se: “Em contextos de insegurança coletiva, abre-se a brecha para a intolerância, para o desrespeito aos direitos dos outros, e a democracia se vê ameaçada naquilo que é seu próprio fundamento – a liberdade.” (BOMENY *et al.*, 2013, p. 139). Curiosamente, aproxima-se a situação de pobreza de Carlitos à situação de brasileiros de classe média ou alta, e não à situação de pobreza de tantos brasileiros que precisam se ater, para a própria sobrevivência, a situações degradantes. A “insegurança coletiva” que ameaça a democracia é retratada do lugar social não dos mais pobres, ao qual a cena do filme, como mote, poderia conduzir facilmente; a opção feita, no entanto, é direcionada à sensibilização a respeito de outras classes sociais. No fim das contas, o discurso sobre democracia menospreza desigualdades às quais Tocqueville não dava tanta importância, apesar da importância delas para os problemas enfrentados no Brasil.

Reproduz-se, em seguida, uma foto de uma manifestação de egípcios no contexto da Primavera Árabe<sup>52</sup>, onda que é apresentada brevemente na legenda. Um boxe faz uma recapitulação das seções que expuseram o pensamento de Tocqueville. (BOMENY *et al.*, 2013, p. 139).

Em *Leitura complementar*, são reproduzidos alguns trechos de *A democracia na América*. Nos três primeiros trechos, Tocqueville afirma a existência do amor à pátria, questiona-se sobre a origem de tal amor nos EUA (uma pátria tão recente, em seu tempo) e aponta como resposta o envolvimento do “homem do povo” no governo. Esse envolvimento seria acompanhado da compreensão de que a prosperidade geral tem consequências sobre sua própria felicidade; esse homem, ainda, defenderia seu país de todas as críticas — com “todos os artificios” e “puerilidades da vaidade individual” —, por essas críticas atingirem a ele mesmo, uma vez que ele participa “em tudo o que se faz nesse país”. Em seguida, Tocqueville sustenta que, por nos EUA os direitos políticos serem comuns “até o menor dos cidadãos”, esses têm tais direitos em alta conta; além disso, o “homem do povo” respeita os direitos alheios e, diferentemente dos seus pares europeus, reconhece as autoridades. Esses seriam grandes méritos da difícil tarefa de “ensinar todos os homens a se servir dos direitos políticos”

<sup>52</sup> Mohamed Elsayyed/Dreamstime.com.

e do longo “aprendizado da liberdade”; o despotismo, por sua vez, apesar de promover certa ordem e prosperidade, não educa os povos para o momento em que eles decidem tomar parte do governo. (*apud* BOMENY *et al.*, 2013, p. 139). O MP resume os aspectos tratados nos trechos, contextualizando como constituintes do que hoje os cientistas políticos denominam cultura política. Recomenda-se “conferir se os alunos relacionam esses aspectos com o processo democrático”, além de superar concepções do senso comum que naturalizam alguns povos como mais (ou menos) culturalmente democráticos. Sugere-se fazer isso usando comparações históricas (menciona-se como exemplos a queda na participação política nos EUA e o aumento no Brasil) e pelo conceito de socialização (“aprendizado”, para Tocqueville), que no Brasil pode ser relacionado à educação cidadã nas escolas. (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 59). É nesses excertos reproduzidos de Tocqueville que mais se aproxima de uma especificação de “usos e costumes” importantes para a democracia, mas, ainda assim, percebe-se: os elementos são todos mencionados como *decorrentes* da organização política, não o inverso. Usos e costumes que teriam ensejado a democracia nos EUA continuam sem um tratamento esclarecedor.

O livro do aluno apresenta sinopses de cinco filmes indicados, cada um com histórias (em sua maioria, reais) relacionadas a liberdade, direitos políticos e repressão em vários países (BOMENY *et al.*, 2013, p. 139). O MP inclui orientações sobre aspectos variados a serem tratados a partir de cada filme, como técnicas de convencimento usadas por movimentos sociais, conflitos de ideias entre grupos diferentes, importância de organizações para a luta das sufragistas e os argumentos usados contra elas, “obstáculos” postos à democratização e à qualidade da democracia na América do Sul, direitos humanos e o desrespeito ao direito à oposição política. Sobre esse direito em especial, recomenda-se debater “em que medida os alunos fazem uso dessa liberdade e de que maneira têm contribuído com sua participação para o aprimoramento da democracia no Brasil.” (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 60). O discurso até se aproxima de um campo no qual poderia sugerir uma discussão sobre democracia e política externa estadunidense, mas não o faz: ao tratar do filme *Condor*, menciona que a Operação Condor foi feita “com conhecimento da CIA” (BOMENY *et al.*, 2013, p. 139) e que “a democratização [...] teve de enfrentar muitos obstáculos nos países da América do Sul” (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 60), e só.

Dentre as atividades propostas, há uma presente apenas no MP, que sugere visitar uma sede do Legislativo ou do Executivo (em nível municipal ou estadual), conforme um projeto de ensino interdisciplinar de educação cívica que trabalhe os conceitos de cidadania e democracia. Para produção de relatório por parte dos alunos, recomendam-se questões sobre a

possibilidade de participação política, os canais disponíveis e a contingente necessidade de mais espaços. (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 59). Esse é um dos pontos mais acertados do livro, na medida em que propõe que os alunos examinem, para pôr às claras, as condições concretas de participarem politicamente. Se o conteúdo do capítulo estivesse mais voltado a servir de aporte para essa atividade, provavelmente teria uma discussão muito mais rica e proveitosa.

A seção de atividades do livro do aluno começa com quatro questões de revisão do conteúdo do capítulo e uma orientada à busca de relações entre a realidade brasileira e as considerações de Tocqueville sobre possibilidade de renúncia da liberdade. (BOMENY *et al.*, 2013, p. 142). Essa última questão enseja uma boa mobilização da discussão do capítulo para a realidade dos alunos.

Seguem cinco questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), todas de caráter interpretativo, sobre democracia e direito de propriedade nos EUA; moral, economia e democracia no pensamento de Tocqueville; decisões políticas e participação pública; democracia, participação, liberdade de expressão, acesso a informação, fiscalização e imprensa; e democratização e crescimento econômico na América Latina, com destaque para Cuba. (BOMENY *et al.*, 2013, p. 142-144). O MP indica algumas possibilidades de aprofundamento e contrapontos nas discussões desses temas, ora remetendo ao que já foi tratado no capítulo, ora por meio de novas considerações. (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 60-61).

Mais dois exercícios originais são propostos. O primeiro apresenta dois textos: uma tirinha ironizando a definição de democracia como “Governo em que o povo exerce a soberania”, de Quino, e a frase “Democracia é a forma de governo em que o povo imagina estar no poder”, de Carlos Drummond de Andrade. Pede-se, primeiramente, que o aluno elabore uma conclusão sobre democracia e, em seguida, imagine como Tocqueville interpretaria os dois textos. (BOMENY *et al.*, 2013, p. 144). O MP dá sugestões de respostas. Para o primeiro ponto, destaca que existem “grupos de interesses com diferentes capacidades de influenciar na tomada de decisão política”, o que leva a resultados que não beneficiam a maioria. Para o segundo, salienta os aspectos de cultura e participação da democracia e a necessidade de seu aperfeiçoamento “para que nenhum grupo de interesse se torne tão forte a ponto de obstruir a vontade da maioria.” (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 61). Não identifiquei, ao longo do capítulo no livro do aluno, elementos que fossem suficientes para chegar a essas conclusões, que parecem vir de uma discussão num nível mais avançado, consideravelmente menos ingênuo do que toda a exposição sobre o pensamento de Tocqueville. Infelizmente,

esse patamar só foi explorado pontualmente no MP.

O segundo exercício propõe a leitura de uma crônica em que Luis Fernando Verissimo relata contato seus com a diversidade identitária e cultural em Nova Iorque. O enunciado do exercício aponta que, no texto, são descritas pessoas de várias identidades étnicas, menos dos próprios EUA, e então questiona o que o aluno sabe sobre o país que poderia explicar tal “aglomeração” e sobre aspectos positivos e negativos (segundo percepção atribuída a Tocqueville) dessa convivência na democracia. (BOMENY *et al.*, 2013, p. 145). Como sugestão de resposta a esse último ponto, o MP registra o seguinte:

A diversidade foi um tema que sempre esteve presente na cultura norte-americana e foi fortemente protegida por leis. Desde crianças os norte-americanos aprendem a conviver com diversos grupos sociais e a respeitar suas particularidades. Os diferentes grupos étnicos enriquecem a cultura norte-americana em muitos aspectos. O traço negativo é a existência de segregação espacial – bairros de italianos, de negros, de hispânicos, chineses, etc. Dessa segregação espacial, surgem, às vezes, preconceitos e agressões. (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 61).

O discurso se distancia muito das prescrições curriculares para a disciplina, continuando uma construção de imagem fantasiosa sobre os EUA — quando, enfim, se mencionam “preconceitos e agressões”, é como *efeitos* da segregação que “surgem” “às vezes”. Mas o que *causa* a segregação? “Às vezes” é uma expressão apropriada? Essa descrição não se sustentaria assim se houvesse um discurso orientado por estranhamento, pensamento crítico e pluralidade teórica.

A última atividade é uma proposta de redação dissertativa de vestibular da Universidade de São Paulo, com o tema “Participação política: indispensável ou superada?”. O livro reproduz, do exame, o enunciado original e os textos de apoio, que abordam mudanças na forma como são construídas agendas políticas, a amplitude e a importância da política, e a variedade de posturas individuais sobre ela. (BOMENY *et al.*, 2013, p. 146-147). O MP observa que o tema surge de várias formas nas vidas dos alunos e que, para a construção da dissertação, eles devem superar o nível do senso comum por meio dos aprendizados da disciplina. (BOMENY *et al.*, 2013, MP, p. 61). É essa atividade, aliás, que o MP recomenda como ponto final a ser comparado com a atividade proposta na introdução do capítulo sobre as formas de participação política dos alunos. A proposta, em termos de didática e conteúdo, é bem delineada para uma formação democrática; porém, como outras atividades, carece de subsídios que deveriam estar bem desenvolvidos nas seções expositivas.

Como se percebe, há desde o início uma restrição teórica que impede o debate teórico para além de determinados limites. Ao longo de todo o capítulo, certos temas que demandam, para uma formação crítica, discussões de outros referenciais (ou pelo menos uma

inserção de outros questionamentos), até foram mencionados, mas não desenvolvidos, como a desigualdade entre homens e mulheres. Já outros, como a desigualdade racial, nem foram mencionados no livro do aluno, apesar da centralidade inescapável que outras perspectivas (e também muitos alunos) dão a eles. A construção da ideia de democracia no discurso acaba sendo muito afim à noção de democracia para o povo dos senhores. No que diz respeito à proposta pedagógica anunciada, percebe-se frequentemente uma preocupação com uma relação dinâmica entre o processo educativo e a reelaboração das práticas dos alunos. O que, contudo, é oferecido das Ciências Sociais aos alunos, tem muito pouco a contribuir efetivamente para tal reelaboração. Também não se toma a escola como lugar em que se deve desenvolver democracia, nem tampouco se prestam orientações a professores e alunos nesse sentido.

### **3.3 Democracia em *Sociologia em movimento***

O livro do aluno de *Sociologia em movimento* (SILVA *et al.*, 2013) se divide em seis unidades, cada uma com dois ou três capítulos. São elas: *Sociedade e conhecimento: a realidade social como objeto de estudo* (1), *Cultura e sociedade: cultura, poder e diversidade nas relações cotidianas* (2), *Relações de poder e movimentos sociais: a luta pelos direitos na sociedade contemporânea* (3), *Mundo do trabalho e desigualdade social* (4), *Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas* (5) e *A vida nas cidades do século XXI – questões centrais de uma sociedade em construção* (6).

É na unidade 4 que se concentra a discussão sobre política, com os capítulos *Poder, política e Estado* (6), *Democracia, cidadania e direitos humanos* (7) e *Movimentos sociais* (8). O capítulo 7, o de maior interesse para esta pesquisa, organiza-se em uma abertura (primeira página), nas seções numeradas *Primeiras palavras* (1), *Democracia* (2), *Teoria democrática moderna* (3), *Teoria democrática contemporânea* (4), *Cidadania e direitos humanos* (5) e *Democracia, cidadania e direitos humanos no Brasil* (6), nas seções complementares *Considerações sociológicas* e *Instrumento jurídico* e também em indicações de materiais e atividades. O MP deixa claro, de partida, que a discussão sobre democracia é feita em relação com a discussão sobre cidadania e direitos humanos e com uma perspectiva de democracia “como realidade social, mutável e historicamente determinada, condicionada por elementos políticos, socioculturais e econômicos.” (SILVA *et al.*, 2013, MP, p. 53-54).

A abertura do capítulo apresenta dois objetivos de aprendizagem para o estudante: ser capaz de “Identificar de que forma o desenvolvimento da democracia influenciou as mudanças na concepção de cidadania e na institucionalização dos direitos humanos” e “Compreender que os direitos de cidadania são conquistas historicamente construídas e que a



participação política é indispensável para a ampliação desses direitos.” Apresenta-se, ainda, uma questão motivadora para o capítulo: “Qual é a relação entre democracia, cidadania e direitos humanos no Brasil?”. Uma foto de um presídio maranhense<sup>53</sup>, em que se vê uma cela superlotada, compõe a quase totalidade da página. Uma legenda põe em confronto a definição de que todo cidadão tem direitos e deveres, atribuída à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), e o fato de que “o direito à segurança da pessoa, mesmo no contexto da privação formal de liberdade, é comumente ignorado.” (SILVA *et al.*, 2013, p. 165). O discurso do capítulo valoriza, desde o início, a historicidade das questões discutidas e a distinção entre aparência e essência, formal e real, numa perspectiva de desnaturalização. Um problema que se começa a notar, no entanto, é uma forma de encarar a história da democracia, assim como da cidadania e dos direitos humanos, como contínua e progressiva: pelo que se expressa ao longo do capítulo, eles estão sempre se ampliando, se desenvolvendo, ainda que não natural nem facilmente.

A seção *Primeiras palavras* anuncia os temas de estudo do capítulo. Sobre democracia, as “diferenças conceituais e ideológicas”, as “diversas expressões históricas” e “os principais pensadores das teorias democráticas modernas e contemporâneas”. Explica-se que há “vínculos estreitos” entre os conceitos de democracia, cidadania e direitos humanos hoje. Ilustram a ideia duas fotos: a de uma manifestação do MST<sup>54</sup>, cuja finalidade a legenda associa à luta por direitos humanos, e a do Monumento Tortura Nunca Mais<sup>55</sup>, “em homenagem aos torturados e desaparecidos durante a ditadura militar”. Frisa-se que, no entanto, que a cidadania como é hoje dependeu de uma “árdua trajetória de lutas” por direitos, que será estudada, assim como o desenvolvimento dos direitos humanos, enfatizando-se que a formalização de direitos não garante sua concretização, dependendo de luta. (SILVA *et al.*, 2013, p. 166). Uma linha cronológica perpassa o inferior de duas páginas, destacando marcos históricos do liberalismo político, de constituições (nos EUA, na França e no Brasil) e de institucionalização de direitos de cidadania e de direitos humanos (SILVA *et al.*, 2013, p. 166-167). O discurso demarca, acertadamente, que democracia, cidadania e direitos humanos não são dádivas naturalmente adquiridas, mas dependem de lutas históricas difíceis e que não se esgotam na formalização de direitos. **A linha cronológica que é traçada, no entanto, acaba reproduzindo a ideia de avanço constante: todos os marcos indicados são de institucionalização e ampliação, nunca de retrocesso** — entre a Consolidação das Leis do Trabalho em 1943 e a promulgação da Constituição Federal em 1988, por exemplo, não se

53 Neidson Moreira/CIMP/D.A Press.

54 Eduardo Maia/DN/D.A Press.

55 Leo Caldas.

registra nada contrário. Do mesmo modo, a história da democracia parece ser a de uma curva ascendente, imagem que é facilitada pela omissão de experiências pré-modernas de democracia e de suas derrocadas. Assim, acabam sendo omitidas descontinuidades históricas reais e importantes de se conhecer.

A seção *Democracia* começa localizando historicamente o conceito de democracia na Grécia antiga e explicando-o etimologicamente como “poder do povo”, do que se conclui que democracia é “um regime político que supõe o governo direto ou indireto da população mediante eleições regulares para os cargos administrativos” de várias esferas federativas, contrapondo-se “iniciativa popular” a autocracia, aristocracia ou oligarquia. Explica-se que o significado de “poder do povo” varia por período histórico e sociedade, “além de diferenças conceituais e ideológicas”. Essa ideia é exemplificada por restrições históricas do atributo de cidadão conforme classe, raça, educação, gênero e idade e por concepções variadas de extensão do poder do povo sobre diferentes esferas sociais. Menciona-se que essas concepções implicam uma diversidade de formas de governo e que certas nações, tentam “impor uma forma de democracia a outros povos”, como os EUA por via armada. (SILVA *et al.*, 2013, p. 167, grifo do original). Questiona-se, então, o que define um governo democrático. Explica-se que, apesar da ideia “bastante difundida em nossa sociedade” de igualdade de direitos e deveres, há “um dilema das sociedades contemporâneas e uma luta diversos dos seus segmentos”, envolvendo reconhecimento, aceitação e interesses diversos. Remete-se ao exemplo histórico dos gregos antigos, para os quais apenas uma “parcela minúscula” da sociedade era de cidadãos — “nativos da cidade, homens adultos e que fossem proprietários”, mas não mulheres, escravos e estrangeiros. Um conceito ampliado de povo, com igualdade jurídica entre os indivíduos, só teria aparecido na Idade Contemporânea e só a partir dele seria possível “pensar em democracia, em um governo de todos, ‘do povo, pelo povo e para o povo’.” Destaca-se, então, que a democracia “não foi o sistema político predominante na história”, e que, de Atenas ao século XIX, sua adoção foi uma “conquista” da “luta dos diferentes grupos excluídos do processo de tomada de decisão política”. (SILVA *et al.*, 2013, p. 167-168). A explicação semântica de “democracia” desde sua etimologia até vários significados possíveis atualmente é associada a uma variedade conceitual e ideológica, mas acaba sendo pouco clara sobre a existência de distorções na produção dessa diversidade, exceto pela rápida e acertada menção ao intervencionismo estadunidense (que, aliás, é rara, considerando o conjunto dos livros analisados). Ainda assim, a exposição logra deixar claro que tanto o *demos* quanto o *kratos* são objetos de definições das mais variadas, citando exemplos históricos. No entanto, a abordagem da democracia ateniense acaba incorrendo num

equivoco comum atualmente, o de desprezar os cidadãos trabalhadores, construindo uma imagem de democracia dos proprietários desprovida de uma significativa camada de cidadãos trabalhadores livres<sup>56</sup>.

Uma subseção é dedicada às “expressões históricas da democracia”: direta, representativa e participativa. Explica-se, de início, que só desde o século XX a democracia é tomada por muitos como “critério de legitimação” e que houve muitas mudanças no pensamento democrático. (SILVA *et al.*, 2013, p. 168). Não há uma clara afirmação de *conflito*, de disputa (ainda em curso), no “pensamento democrático”; um efeito de sentido possível é o de que há um pensamento que vai se modificando ao longo do tempo, chegando até um atual único. É semelhante ao de uma sugestão posta com centralidade no MP: “que, ao final [de uma problematização inicial], docente e turma possam encontrar juntos, uma definição de democracia, que deverá acompanhar todo o desenvolvimento posterior do capítulo” (SILVA *et al.*, 2013, MP, p. 54).

A primeira expressão histórica que se expõe é a democracia direta, com base na experiência clássica ateniense. Destacam-se a participação direta de quem era considerado cidadão, a “autoridade soberana” do *demos* para “exercer funções legislativas e judiciárias”, a dedicação à *polis* como princípio dos cidadãos, a primazia do público sobre o privado e a discussão e deliberação em praça pública. Ressalva-se que tal modelo “difícilmente seria possível em comunidades mais numerosas do que as das cidades-Estado gregas”, com uma parcela restrita de cidadãos. Uma tela atribuída a Philipp Von Foltz<sup>57</sup>, retratando um discurso público de Péricles, ilustra a explanação. (SILVA *et al.*, 2013, p. 168). Daqui, salta-se para a democracia representativa moderna, com um silêncio sobre vários séculos de história em que houve experiências democráticas (porém não “canonizadas” como tal) e sobre as causas históricas que interromperam a democracia direta. O MP, pelo menos, faz uma recomendação compensatória: “podem-se apresentar outras expressões históricas da democracia (como, por

<sup>56</sup> A esse comum apagamento dos cidadãos trabalhadores de Atenas, veja-se Wood (2011, p. 168-169): “O eclipse do cidadão trabalhador na Atenas democrática tem menos a ver com as realidades da democracia ateniense do que com a política da Europa moderna. Antes da segunda metade do século XVIII, e principalmente antes das revoluções americana e francesa, não teria sido incomum uma caracterização da antiga democracia ateniense como uma comunidade ‘mecânica’ em que a aristocracia era subordinada a uma multidão ‘utilitária’ de cidadãos trabalhadores — em comparação, por exemplo, com Esparta, onde o conjunto dos cidadãos era formado por uma espécie de nobreza [...]. Nesses relatos da democracia, o cidadão trabalhador ainda está vivo e forte. Mas pelo final do século XVIII ocorreu uma alteração significativa. A multidão mecânica começou a ceder terreno à ‘ralé ociosa’ mantida pelo trabalho de escravos.” A autora prossegue, identificando autores que, nesse período, operaram uma revisão histórica com o intento de advertências contra a democracia; essa revisão acabou tendo desdobramentos sobre muitos ramos do pensamento político nos séculos seguintes (WOOD, 2011, p. 169-170).

<sup>57</sup> AKG-Images/Album/Latinstock - coleção particular.

exemplo, a noção de democracia semidireta) e estabelecer até mesmo um contraponto em relação ao conteúdo do texto.” (SILVA *et al.*, 2013, MP, p. 154).

A democracia representativa é apresentada como “conceito moderno de democracia” originado das revoluções burguesas europeias e da independência estadunidense. Aponta-se a soberania popular como “ pilar” do modelo, efetivada “pelo exercício do voto” e acompanhada por outras instituições “indispensáveis” a um regime democrático: “a separação dos poderes, o respeito às leis, a livre manifestação do pensamento e a cidadania”. Explica-se que a forma de realização da deliberação coletiva é pela representação por eleitos, sendo a participação dos cidadãos “indireta, periódica, formal e [...] por meio das instituições eleitorais.” (SILVA *et al.*, 2013, p. 168). Apresenta-se uma foto de urna eletrônica sendo utilizada<sup>58</sup>, com sua legenda expressando que o voto “atesta a soberania popular”. (SILVA *et al.*, 2013, p. 169) A expressão “soberania popular” começa a marcar o discurso, porém sem uma definição que permita entender por que ela é apontada como pilar da democracia representativa, mas não da democracia direta. A afirmação de que o voto “atesta a soberania popular” — não *representa* ou *simboliza*, mas *atesta* — constitui um problema sério no discurso, considerando a necessidade de estranhamento e pluralidade teórica. **Dentro da Ciência Política tanto quanto entre cidadãos não familiarizados com ela, a discussão sobre a relação entre soberania popular e eleição de representantes pelo voto é farta e deveria ser explorada aqui.** A exclusão dessa discussão resulta num discurso não orientado à formação do pensamento crítico.

A democracia participativa é apresentada, inicialmente, como alternativa à democracia representativa, em decorrência de, nessa, não haver garantia de correspondência entre governos e interesses dos cidadãos. Como alternativa, a participativa superaria as “deficiências” da representativa, não sendo ambas “necessariamente antagônicas”: o objetivo seria “ampliar a participação nos assuntos públicos e reduzir a distância entre representantes e representados”. Ela é exemplificada pelo orçamento participativo, cujos princípio e metodologia são explicados em linhas gerais e associados ao objetivo do modelo. Uma foto de uma reunião de discussão de orçamento participativo da prefeitura de Rio Claro (SP)<sup>59</sup> ilustra a passagem. Conclui-se com uma referência a Boaventura de Sousa Santos, destacando a ampliação da participação por meio de mecanismos alternativos e a crítica ao modelo representativo, que teria “se tornado um método de formação de governo quando deveria ser uma prática social que inserisse na política os atores sociais excluídos.” (SILVA *et al.*, 2013,

58 Nelson Jr./ASICS/TSE.

59 Prefeitura Municipal de Rio Claro.

p. 169). A escolha de um só exemplo para a democracia participativa acaba restringindo o que deveria ser uma exposição maior e diversificada, dado que o objeto é pouco familiar à maioria dos cidadãos. Seria o caso, aqui, de, por exemplo, explorar a demodiversidade e o experimentalismo democrático (aos quais o próprio autor citado faz referência) e também de ao menos falar sobre participação democrática na escola. Além dessas carências, faltou considerar que o orçamento participativo foi caracterizado com imprecisão: fala-se em atendimento das solicitações “sem necessidade de intermediários”, como se se tratasse de interferência direta, não mediada, no governo, e não se menciona que geralmente o orçamento disponível é uma pequena fração do orçamento geral.

A primeira seção sobre abordagens teóricas é *Teoria democrática moderna*. Individualismo e liberalismo políticos são apresentados como base para uma concepção nova de democracia. Essa seria fundada na ideia de liberdade, em contraste com aquela da Grécia antiga, baseada em igualdade. Explica-se que, no contexto histórico do desenvolvimento do liberalismo, a questão envolvia a “limitação do poder do soberano” e a “ampliação das liberdades individuais, com o direito à propriedade material e o de defender-se judicialmente.” O debate político estaria, ainda hoje, bastante polarizado pelo liberalismo. Introduce-se, então, uma apresentação do pensamento de autores que se dedicaram àquela questão. (SILVA *et al.*, 2013, p. 170). A contextualização aqui ressoa o discurso do liberalismo sobre seu próprio papel na história, sem contraponto (diferente do que vimos ser bem feito por *Sociologia para o ensino médio*).

Primeiramente, explica-se a ideia de Thomas Hobbes de transferência de direitos naturais a um soberano, com base na necessidade do estabelecimento de um contrato social que regulasse a convivência, por contraste a um estado de natureza marcado por guerra generalizada. Para o autor, o governo deveria ser orientado por esse contrato em vez de fins particulares, e a monarquia absolutista seria a melhor opção de contrato, pois evitaria conflitos de facções e partidos. Uma nota lateral define “contrato social” como um acordo em que membros de um grupo “reconhecem a autoridade, igualmente sobre todos, de um conjunto de regras, de um regime político ou de um governante.” (SILVA *et al.*, 2013, p. 170). Não se explica como Hobbes contribuiu para a teoria democrática. Também não se sugere estranhamento sobre a concepção implícita de natureza humana no pensamento do autor, que deveria ser objeto de desnaturalização no discurso. Tampouco se problematiza a possibilidade de o soberano não governar conforme os interesses do povo. A nota sobre contrato social o trata como um verdadeiro acordo entre as partes, e não como um acordo tácito, presumido; como um acordo proposto, não imposto aos subordinados.

John Locke é apresentado como um autor contratualista que defende os cidadãos como detentores do poder soberano, delegado a governantes que, por sua vez, lhes devem garantir “segurança jurídica e propriedade privada”, “prerrogativas individuais”, “direitos naturais (concedidos por Deus igualmente, no estado natural) a todos”. Nessa delegação de poder, destaca-se o princípio do interesse da maioria, a escolha popular de representantes e a validade das leis para todos, conformando-se, assim, uma democracia representativa. (SILVA *et al.*, 2013, p. 170). Não se propõe uma problematização dos elementos naturalizados (inclusive por via teológica) do pensamento de Locke. Também não se informa a sua concepção afim à exclusão de trabalhadores livres ou escravizados e mulheres em geral da “maioria”.

Em seguida, apresenta-se Jean-Jacques Rousseau como defensor da democracia direta como “única forma legítima da autoridade e do ato político”. Explica-se que, segundo sua concepção, a propriedade privada produz desigualdade e, conseqüentemente, “sentimentos ruins”, sendo necessário, portanto, um contrato social de teor igualitário e participativo, que constituiria uma democracia como ordem legítima orientada ao bem comum. Só assim as particularidades das vontades individuais seriam superadas. Um boxe traz um retrato e uma capa<sup>60</sup>, bem como informações biográficas do autor, destacando sua relação com o Iluminismo e com o ideário que depois animou a Revolução Francesa. (SILVA *et al.*, 2013, p. 170-171). Estranhamente, vê-se que a exposição do capítulo prossegue, aborda sucessivamente ideias de diferentes autores que não são consensuais, mas não aborda o conflito de ideias nem sua relação com o conflito político.

As próximas ideias apresentadas são de *O espírito das leis*, de Montesquieu. Atribui-se à obra a concepção de que a igualdade plena é difícil na democracia, e de que sistemas políticos precisam de moderação tanto sobre o exercício do poder, “para manter a liberdade dos indivíduos”, quanto sobre a própria liberdade dos indivíduos, para evitar que a transgressão das leis acabasse prejudicando a liberdade de todos. Para a moderação sobre os “detentores do poder”, deveria haver a divisão entre Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judiciário, de cujo equilíbrio dependeria a democracia. As competências de cada Poder são explicadas resumidamente, ressaltando-se suas funções específicas e algumas formas como se relacionam com os demais Poderes. Um boxe com um retrato<sup>61</sup> e algumas informações biográficas de Montesquieu, bem como uma descrição sumária da proposta de divisão de poderes, encerra a apresentação do autor. (SILVA *et al.*, 2013, p. 172). Já quase no

60 Respectivamente: Museu Nacional do Palácio de Versalhes e Biblioteca do Congresso, Washington.

61 Museu Nacional do Palácio de Versalhes.

fim da seção, a exposição continua sem tratar os autores como participantes de um conflito, como se seus pensamentos nunca tivessem contato. Também não há uma proposta de problematização deles. O MP observa que “a teoria democrática não está desvinculada de uma prática democrática que só pode ser compreendida quando ambas, teoria e prática são histórica e socialmente contextualizadas” e que “a democracia, como vivência prática e como objeto de estudo, é uma realidade dinâmica e que está em constante transformação” (SILVA *et al.*, 2013, MP, p. 54). No entanto, a exposição continuamente só trata de conjuntos de ideias que se sucedem no tempo. Registro, ainda, uma observação sobre a forma como teóricos escolhidos foram ordenados para a exposição. Considerando as duas seções (relativas a teoria democrática moderna e a teoria democrática contemporânea, respectivamente), começou-se pelo autor mais antigo (Hobbes), passou-se para o segundo mais antigo (Locke) e, depois, foi rompida a ordem cronológica, apresentando-se Montesquieu (*O espírito das leis* é de 1748) depois de Rousseau (*O contrato social* é de 1762, após a morte de Montesquieu). Não fica clara a razão dessa ordenação e, até esse ponto, ela parece não ter tanta relevância para a exposição, já que não se está tratando da variação dos pensamentos como um processo histórico em que há interlocução e relação entre ideias e realidade. Mais à frente, entretanto, apontarei uma escolha de ordenação mais estranha e problemática.

Os últimos autores abordados no âmbito da “teoria democrática moderna” são Marx e Engels. Explica-se que, para eles, as relações capitalistas de produção impedem “a regulação democrática da vida”, uma vez que as desigualdades de classe limitam a concretização de liberdades e direitos (inclusive os direitos políticos que se propunham ampliar, ainda que importantes), condicionando a igualdade a uma dimensão formal. Resume-se: “o capital privado [...] restringe sistematicamente as opções políticas”; “na democracia liberal o capital governa”. Disso, os autores concluíram ser necessário “mudar as bases da sociedade para criar a possibilidade de uma política democrática.” (SILVA *et al.*, 2013, p. 172). Continua não se tratando as teorias em comunicação, especialmente, em conflito. A exposição é como uma galeria de pacotes de ideias prontos, sem relação entre si ou com os conflitos históricos.

A seção *Teoria democrática contemporânea* é aberta com a indicação de um embate de doutrinas entre liberalismo e socialismo como motor do desenvolvimento da teoria democrática no século XIX. Apresenta-se o liberalismo como um projeto de limitação de poderes governamentais e estatais a fim de garantir direitos aos indivíduos, relacionando-se liberdade à “menor interferência possível do Estado e das leis”. Apresenta-se Benjamin Constant como o “principal representante” do liberalismo e defensor da ideia de que, para os

modernos, a liberdade diz respeito às liberdades civis e políticas perante o Estado, ao passo que, para os antigos, tratava-se de “liberdade de participação direta na formulação das leis”, o que teria se tornado “impraticável”. Um boxe apresenta um retrato<sup>62</sup> e algumas informações biográficas de Constant. (SILVA *et al.*, 2013, p. 172). Os problemas gerais da exposição se repetem, assim como aquele bem evidente na apresentação de Locke: nenhuma consideração sobre a composição do *demos*. Mas observe-se, também que o autor que dá início à teoria democrática *contemporânea* é Constant, que faleceu em 1830, quando Marx e Engels (classificados como da teoria democrática *moderna*) ainda eram garotos. Os dois próximos autores expostos (Mill e Tocqueville), apesar de posteriores a Constant, também morreram, ambos, antes de Marx e Engels. Temos então, na teoria democrática contemporânea, três autores filiados à tradição teórica fundante e majoritária da teoria democrática moderna; já Marx e Engels, cujo pensamento *é construído em oposição àquela tradição*, foram categorizados na teoria democrática moderna, apresentados antes mesmo daqueles três autores que, em vida, os precederam. Essa ordenação do discurso (que, repito, o livro não explica), além de dificultar o acompanhamento da construção do debate ao longo da história, retrata suspeitosamente Marx e Engels como mais afastados do pensamento contemporâneo.

Em seguida, apresentam-se conjuntamente Alexis de Tocqueville e John Stuart Mill como defensores da democracia representativa como o modelo compatível com o Estado liberal. Destaca-se, de Mill, o “princípio do dano”, segundo o qual “cada indivíduo tem o direito de agir como quiser desde que suas ações não prejudiquem outras pessoas”, mas que não vale para “os incapazes de se autogovernar, como as crianças pequenas ou aqueles que vivem em sociedades retrógradas.” A seguir, um boxe apresenta um retrato<sup>63</sup> e informações biográficas de Tocqueville, destacando que o autor “defendia a democracia representativa do modo como era praticada nos EUA”. Outro boxe, sobre Mill, traz um retrato do autor<sup>64</sup>, informações biográficas, um resumo do princípio do dano e mais algumas ideias suas: “defendeu ardorosamente o sufrágio feminino e o reconhecimento da igualdade das mulheres na vida pública”; “propôs a reforma da sociedade de seu tempo, de modo que o bem individual coincidissem com o bem coletivo, mas sem choques.” (SILVA *et al.*, 2013, p. 172-173). Já está claro que o padrão de exposição não tem a pretensão de apresentar contrapontos, mas vale apontar problemas de outro tipo. Frequentemente as ideias são expostas com baixo detalhamento justamente quando a evidência de um pouco mais de detalhes suscitariam mais facilmente discussões. Por exemplo, não se esclarece o que são “sociedades retrógradas” para

62 The Bridgeman Art Library/Grupo Keystone - Museu Carnavalet, Paris.

63 Giraudon/The Bridgeman Art Library/Grupo Keystone - Museu Nacional do Palácio de Versalhes.

64 The Granger Collection/Other images.



Mill; se isso fosse esclarecido, provavelmente muitos alunos já familiarizados com o conceito de etnocentrismo (trabalhado em capítulo anterior) levantariam questionamentos sobre o pensamento de Mill, o que o próprio livro não faz. Ainda sobre Mill, ao se mencionar a defesa do sufrágio feminino, omite-se que ele propunha também o voto plural, com valores diferentes para categorias diferentes de cidadãos conforme sua posição social — o que acabaria mantendo as mulheres numa condição politicamente inferior, por terem menos condições sociais de ascenderem a posições mais altas. De modo semelhante, a Tocqueville se atribui apoio à democracia “do modo como era praticada nos EUA”, sem se evidenciar que o modo em questão incluía um sistema de eleições indiretas — o que também seria objeto de questionamentos por parte de muitos alunos, a despeito da reticência do livro.

Essa sequência de apresentação de pensadores liberais é concluída com uma observação sobre a democratização nos Estados liberais ter sido “uma transformação mais quantitativa do que qualitativa do regime representativo”, com um “alargamento gradual” do sufrágio e uma “multiplicação dos órgãos representativos.” (SILVA *et al.*, 2013, p. 173).

Passa-se, então, a uma explanação sobre democracia segundo a doutrina socialista, com uma percepção do sufrágio universal como “ponto inicial” da democratização, entendido, diversamente, como “ponto de chegada” pelo liberalismo. Antonio Gramsci e Rosa Luxemburgo são apresentados como teóricos socialistas com uma perspectiva de “aprofundamento do processo de democratização [...] por meio da crítica à democracia representativa (e da retomada de alguns temas da democracia direta) e pela ampliação da participação popular e de controle do poder através dos chamados ‘conselhos operários’.” O direcionamento a esses conselhos, localizados nas unidades de produção e protagonizados pelos próprios trabalhadores, é explicado a partir da perspectiva de que, em sociedades capitalistas, a concentração de poder por grandes empresas limita o controle dos cidadãos por meio dos órgãos estatais, ficando os cidadãos incapazes de “impedir os abusos de poder”. Um boxe apresenta um retrato<sup>65</sup> e informações biográficas de Rosa Luxemburgo, com um resumo da ideia da democracia de conselhos e uma nota sobre a Liga Espartaquista, fundada pela autora, com o objetivo de “incitar a revolução socialista na Alemanha por meio da distribuição de panfletos.” Nada é apresentado especificamente sobre Gramsci. (SILVA *et al.*, 2013, p. 174). Nessa passagem, finalmente foi feita uma comparação entre pensamentos diversos. Note-se, no entanto, que onde colocaram Luxemburgo (com um resumo redutor e caricato do método da Liga Espartaquista) e Gramsci, poderiam muito bem ter colocado Marx e Engels, autores que de fato viveram e produziram inteiramente no século XIX, período ao qual o

---

65 AKG-Images/Album/Latinstock.

início da seção atribui o embate entre liberalismo e socialismo como motor do desenvolvimento teórico. De resto, o pensamento socialista poderia ter sido relacionado a projetos e experiências, como a Comuna de Paris e a Revolução Russa, com pelo menos um pouco de descritividade histórica, como se fez anteriormente na menção à democratização dos Estados liberais.

Apresenta-se, então, o desenvolvimento da corrente pluralista em meados do século XX, descrita como interessada não numa “definição teórica e abstrata acerca da democracia”, mas na identificação empírica de “requisitos mínimos” de democracia — “funcionários eleitos; eleições livres, justas e frequentes; liberdade de expressão; fontes de informação diversificadas; autonomia para associações; e cidadania inclusiva.” Um boxe sobre Robert Dahl, autor dessa corrente, apresenta um retrato seu<sup>66</sup>, algumas informações biográficas e detalhes sobre suas concepções. Sobre sua metodologia, destaca-se a pretensão de “descrever a realidade na qual os princípios democráticos são aplicados” em vez de “postular como a democracia deve ser.” Apresentam-se, ainda, quatro formas de governo por ele descritas conforme a presença (ou ausência) de disputa de poder e a ampliação (ou restrição) da participação política, classificação “utilizada para avaliar o menor ou menor grau de democratização de um sistema político”, sendo chamados de “poliarquias” os regimes com livre disputa de poder e ampla participação (SILVA *et al.*, 2013, p. 174). Aqui, um ato de estranhamento básico e decisivo a respeito da metodologia de Dahl (da forma que ela foi descrita, pelo menos) precisaria ser proposto: como identificar “princípios democráticos” sem uma definição prévia de democracia? Sem tal definição, não há como se reconhecer quais sistemas são democráticos e, portanto, não há como se reconhecer com responsabilidade científica em quais sistemas estão sendo aplicados os princípios democráticos a serem identificados. A pretensa fuga do “dever ser” acaba sendo também uma fuga do reconhecimento de que aceitar que certos sistemas são democráticos e, a partir daí, descrever os seus princípios como democráticos serve à legitimação de um “deve ser” específico — liberal — já realizado em alguns lugares.

A seguir, apresenta-se a concepção de Joseph Schumpeter a partir de sua crítica à “definição clássica de democracia”, que seria insustentável por pressupor erroneamente a existência de uma vontade geral e de uma racionalidade universal dos indivíduos — segundo Schumpeter, tão suscetíveis a métodos de persuasão, que não conseguiriam “definir coerentemente suas preferências”. Dessa crítica, o autor teria desvinculado a democracia da ideia de soberania popular e a definido como método, “um tipo de arranjo institucional (de

---

66 Vagner Vargas.

governos) para alcançar decisões políticas.” A irracionalidade das massas deveria ser superada pela limitação de sua participação política à escolha, por meio do voto, de governantes que constituiriam elites. Um boxe apresenta um retrato seu<sup>67</sup>, informações biográficas, um pouco de seu pensamento sobre economia e um resumo de sua concepção sobre democracia, cuja “verdadeira função [...] é escolher líderes, não políticas.” (SILVA *et al.*, 2013, p. 175). Apesar de ser considerado um teórico do elitismo (MIGUEL, 2016b, p. 113), vertente teórica que será abordada no capítulo alguns parágrafos depois, Schumpeter é apresentando sem qualquer identificação de doutrina ou corrente, não ficando clara sua “localização” no debate. A mencionada crítica que ele fez à “definição clássica de democracia” foi, ela mesma, pesadamente criticada no debate histórico subsequente, mas o livro não registra nada a esse respeito. Enfim, a desvinculação de democracia e soberania popular, que para muitos autores é um esvaziamento interessado, aqui é tratado como só mais um discurso sobre democracia que basta descrever, dispensando questionamentos, a despeito dos princípios de estranhamento e desnaturalização.

Em contraste, apresenta-se o pensamento de Crawford Brough Macpherson, para quem só com “participação direta e contínua dos cidadãos na regulação da sociedade e do Estado” haveria “a liberdade e o desenvolvimento individual” plenos, sendo portanto necessário aumentar a participação. A proposta apresentada para esse fim é a combinação de “partidos competitivos”, eles mesmos democratizados internamente, e “organizações de democracia direta”, “geridas por pessoas comuns”, no trabalho e na comunidade. Um boxe sobre Macpherson apresenta um retrato<sup>68</sup> e informações biográficas suas, além de um resumo mais aprofundado de seu pensamento sobre a relação entre participação e liberdade e desenvolvimento individual: a “concepção do indivíduo como o único proprietário de suas habilidades, que não deve nada à sociedade por elas [...] impediria o livre desenvolvimento das verdadeiras habilidades dos indivíduos, como o poder de racionalidade, de julgamento moral e contemplação.” (SILVA *et al.*, 2013, p. 175-176). Como tantos outros, esse autor tem o seu pensamento descrito sem contrapontos.

Os últimos teóricos da democracia apresentados são os elitistas, identificados na doutrina liberal, apesar de contrários ao pluralismo. São mencionados os pensadores Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca e Robert Michels como defensores de “que em toda sociedade existe apenas uma minoria, que, por diversas formas, vem a se tornar detentora do poder.” Brevemente, são apresentados alguns pensamentos de cada um: de Pareto, a circulação de

---

67 The Granger Collection/Other images.

68 Vagner Vargas.

minorias no poder; de Mosca, a articulação e a organização das elites como justificativa para sua posição de poder, em contraste aos governados, “uma classe numerosa, mas dividida e desorganizada”; de Michels, a ideia de que “a própria estrutura das organizações favoreciam o surgimento das elites e sua longa permanência no poder.” (SILVA *et al.*, 2013, p. 175-176). Novamente, nenhum contraponto, nenhuma problematização.

Outra vez, é necessário questionar o sentido da ordenação dos teóricos na exposição. Os três elitistas apresentados por último foram, todos eles, nascidos antes de Luxemburgo e Gramsci, e suas obras são produzidas mais ou menos no mesmo período em que aqueles socialistas produziram. No entanto, a ordem da exposição após Tocqueville e Mill é (1º) dos dois socialistas (o último falece em 1937), (2º) de Dahl (pluralista), cuja obra se estende da década de 1950 à de 2000, (3º) de Schumpeter (elitista não identificado pelo livro), que morre *antes* da obra de Dahl, (4º) de Macpherson (participacionista), cujas principais publicações são posteriores a Schumpeter e, por fim, (5º) dos três elitistas *contemporâneos* aos dois socialistas apresentados antes de Dahl, Schumpeter e Macpherson. A ordem não é explicada e dificulta a apreensão da construção histórica do debate, que já é difícil em razão de o discurso não ser marcado pelas interlocuções teóricas.

Encerra-se a seção com um parágrafo que enfatiza a diversidade de implicações de “diferentes interpretações ideológicas acerca dos objetivos e conteúdos da democracia”, na seguinte perspectiva: por um lado, pode-se associá-la a desenvolvimento, igualdade e cidadania; por outro, pode-se defini-la como “uma simples ‘regra’ para formar governos que não priorizem necessariamente o atendimento das demandas sociais”. (SILVA *et al.*, 2013, p. 176). A exposição específica sobre democracia se encerra aqui, mas, conforme a proposta do capítulo, o assunto não deve ser dissociado da discussão sobre cidadania e direitos humanos.

A seção *Cidadania e direitos humanos* é iniciada com uma explanação das categorias de direitos de cidadania desenvolvidas por Thomas Humphrey Marshall, observando-se que tem como referência a “trajetória histórica inglesa”. Definem-se direitos civis através de exemplos, contextualizando sua conquista em contraposição ao absolutismo monárquico, por luta inspirada pelo iluminismo, e atribuindo “o advento da soberania popular” como resultado. Afirma-se que a “concessão desses direitos a todos foi, portanto, o primeiro estágio da luta pelos direitos do homem.” Os direitos políticos, de um segundo estágio, são definidos como “possibilidade de participação da sociedade civil nas diversas relações de poder”, destacando-se os direitos de eleger, de se candidatar e de se manifestar sobre transformações. Explica-se que esses direitos se relacionam historicamente com partidos e sindicatos organizados por trabalhadores, que demandavam “melhores condições de

trabalho”. Caracterizam-se, então, os direitos sociais, do terceiro estágio, como “essenciais para a construção de uma vida digna a partir de padrões de bem-estar socialmente estabelecidos, como educação, saúde, lazer e moradia.” Atribui-se esse estágio a lutas de vários grupos por qualidade de vida. Explica-se, então, que a tipologia de Marshall foi criticada no que diz respeito à aplicabilidade universal e se anuncia que na próxima seção serão apresentadas considerações de pensadores brasileiros sobre isso. As constituições dos EUA (1787) e da França (1791), a DDHC (1789) e a DUDH (1948) são citados como instrumentos que “preconizaram o respeito aos direitos individuais e coletivos”. Um boxe sobre Marshall apresenta um retrato seu<sup>69</sup>, informações biográficas e sobre seu trabalho como intelectual. (SILVA *et al.*, 2013, p. 176-177). O MP considera a possibilidade de trabalhar com algum contraponto às ideias de Marshall. (SILVA *et al.*, 2013, MP, p. 54). A exposição volta a apresentar a expressão “soberania popular”, agora como resultado da luta contra o absolutismo monárquico no desenvolvimento da cidadania. O discurso mobiliza a expressão num sentido específico que, apesar de não ser explicitado, pelos marcos indicados podemos concluir que se afina ao liberalismo e não é posto em discussão. A implicação desse sentido sobre a compreensão de democracia é que, na concepção liberal de democracia, há soberania popular — que “o voto atesta”, até —, do que se poderia inferir que demandas para além do liberalismo seriam demandas por algo além de soberania popular. No entanto, como se sabe, há outras concepções não liberais de soberania popular.

Em vias de conclusão da explanação sobre cidadania, propõe-se pensar o que é um cidadão nos tempos atuais, ao que se segue uma série de apontamentos. Primeiro, indica-se que, para Marshall, a cidadania é o exercício efetivo dos direitos. Em segundo lugar, aponta-se que a cidadania “está em permanente construção, pois a humanidade está sempre em luta por mais direitos, maior liberdade e melhores garantias individuais e coletivas”. Disso, conclui-se que ser cidadão “significa ter consciência de ser sujeito de direitos”. Argumenta-se, ainda, que há uma correspondência entre direitos e deveres e se afirma a necessidade de consciência de responsabilidades do cidadão “como integrante de um grande e complexo organismo que abrange coletividade, nação e Estado, cujo bom funcionamento depende de que todos deem sua parcela de contribuição.” Por fim, pontua-se que é competência do Estado proteger os direitos humanos, apesar de muitas vezes o violar. (SILVA *et al.*, 2013, p. 177). Novamente, não há questionamentos ou diálogo com outras perspectivas. O discurso de cada um dar “sua parcela de contribuição” poderia ser problematizado: a medida da parcela de cada um é igual para todos? Se sim, o que acontece se alguém não der a

---

69 London School of Economics and Political Science.

sua? Se não, por que não o é, e como evitar desigualdade de poder na democracia? E o que acontece se o Estado não contribui com a sua parcela? E se acontecem violações atravessando as fronteiras de um Estado?

Uma subseção, *Direitos humanos*, começa contextualizando a origem da ideia de direitos humanos no pós-Segunda Guerra Mundial, “diante das barbaridades e dos efeitos destrutivos produzidos pelo conflito”, e a aprovação da DUDH pela ONU, destacando-se a vida, a liberdade e a pluralidade em seus princípios. Um boxe reproduz alguns trechos da DUDH, e uma nota específica do MP sugere que, além do contexto histórico, o documento seja relacionado ao cotidiano, “elencando casos recentes de violação ou cumprimento desses direitos.” Outros instrumentos jurídicos internacionais são mencionados como expansões dos direitos humanos. (SILVA *et al.*, 2013, p. 177-178). Seria importante, aqui, exercitar o princípio do estranhamento a fim de buscar um entendimento melhor de por que *nesse* período histórico (e não noutro) houve essa consagração dos direitos humanos. A sugestão do MP aproxima bastante o tema à vida e ao entorno dos alunos e, mais do que isso, pode engatilhar discussões na sala de aula com grande potencial para os alunos se situarem e examinarem suas próprias práticas diante dos problemas.

Os direitos humanos são descritos, ainda, como “universais e inegociáveis”, baseados numa lógica de igualdade em contraste a privilégios de grupos específicos; com esses direitos, injustiça e desigualdade ficam estabelecidas como “intoleráveis”. Afirma-se que, apesar de declarações serem insuficientes para a efetivação de direitos, dão margem a reivindicações, não sendo os sujeitos apenas seus “beneficiários”, mas sim “autores responsáveis pela construção e reivindicação desses direitos”. Ratifica-se que os direitos humanos são conquistas resultantes de lutas históricas, com alguns exemplos de como lutas levaram a ampliar certos direitos e possibilitar novas lutas, ressaltando-se que em muitos países não há tanta amplitude de direitos de cidadania. Por fim, explica-se que a categorização de direitos não deve implicar um tratamento deles como apartados — “todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados” e devem ser promovidos e protegidos como tais, independentemente de especificidades locais. (SILVA *et al.*, 2013, p. 178-179). O discurso passa por um campo em que muitas questões importantes deveriam ser trabalhadas. Que desigualdades são intoleráveis, por exemplo? Concepções variadas podem tratar um mesmo fato como desigualdade ou como diferença, aceitável ou inaceitável numa democracia. O MP sugere fazer problematizações (SILVA *et al.*, 2013, MP, p. 55), apesar de o livro do aluno em si não apresentar uma sequer. O caráter de interdependência dos direitos humanos, por fim, poderia ensejar uma ótima problematização

das condições desiguais de exercício da cidadania numa democracia, para vários grupos, pensando inclusive no peso da repressão arbitrária a atividades políticas, envolvendo relações de escala local a internacional.

A seção *Democracia, cidadania e direitos humanos no Brasil* enfatiza a contradição entre formalidade e realidade, iniciando com a consideração de que o Brasil é, formalmente, uma poliarquia, mas “não garante a democratização dos recursos socialmente produzidos”, sendo portanto necessário “retomar o conteúdo social da democracia e ampliar os direitos de cidadania” a fim de enfrentar aquela contradição. (SILVA et al., 2013, p. 179). O discurso aqui é mais crítico do que noutras passagens, e seria útil demarcar melhor a diferença de perspectivas, a fim de os alunos aprenderem a distinguir melhor os diversos discursos sobre o tema.

O livro cita José Murilo de Carvalho, apresentando sua perspectiva de que, historicamente, no Brasil, os direitos de cidadania foram mais frequentemente concedidos “de cima para baixo” por elites, em conformidade com seus interesses, do que resultantes “de um projeto com ampla participação popular e com vista à inclusão social”. Em razão disso, haveria entre os brasileiros uma frequente apatia perante a “coisa pública” e uma percepção muito comum dos direitos não como tais, mas sim como “benefícios oferecidos”. Um boxe apresenta um retrato<sup>70</sup>, informações biográficas e sobre o trabalho intelectual de Carvalho. Atribui-se também a esse autor a ideia de que a tipologia cronológica de Marshall não é adequada ao Brasil, pois aqui a estruturação dos direitos no século XX teria começado com os direitos sociais, passando a maiores direitos políticos e só posteriormente aos direitos civis. Uma perspectiva semelhante, de Wanderley Guilherme dos Santos, é apresentada, com foco sobre o conceito de “cidadania regulada”, isso é, “a concessão dos direitos por parte do Estado como forma de mediar possíveis conflitos entre classes”. Explica-se que, segundo esse conceito, há uma regulada ampliação do acesso a direitos e da sua consolidação. Cita-se o Governo Vargas como exemplo de período em que “a classe trabalhadora conquista direitos, mas perde poder de contestação”. Um boxe apresenta um retrato<sup>71</sup>, informações biográficas e sobre o trabalho intelectual de Santos. O livro indica que também houve, no entanto, importantes lutas populares por cidadania no Brasil, citando a ditadura militar como período em que se “impôs um retrocesso à construção da democracia e dos direitos humanos” e movimentos “passaram a exigir distribuição justa dos bens produzidos pelo trabalho e maior participação social”. Ainda nesse período e no da “redemocratização formal”, teria ocorrido

---

70 Marco Antônio Rezende/Folhapress.

71 Alexandre Durão/Folhapress.

um fortalecimento de grupos “para as lutas subsequentes”. (SILVA *et al.*, 2013, p. 179-180). Essas passagens, diferentemente das anteriores, são muito mais elucidativas sobre a formação histórica da democracia. Aqui, finalmente, aparece um reconhecimento da possibilidade de retrocesso da democracia. O discurso, no entanto, inclui o retrocesso citado, mas narra a história apenas *a partir do* golpe, sem nenhuma consideração sobre as lutas contra as quais o golpe se direcionou. Só as lutas posteriores ao golpe são mencionadas; não se forma, então, uma explicação do retrocesso que sirva de referência para os alunos compreenderem de modo consistente essa possibilidade.

Continuando a exposição, ressalta-se que a participação popular garantiu avanços na Constituição de 1988 e mencionam-se mecanismos de participação que se institucionalizaram (plebiscito, referendo, iniciativa popular). Também aqui o orçamento participativo é citado, com uma nova e breve explicação. Nesse sentido, Maria Victoria Benevides é citada como formuladora da denominação “democracia semidireta”, para caracterizar a nova institucionalidade. Explica-se que, nesse caso, não há pretensão de “substituir” o modelo representativo de democracia pelo participativo, mas de “possibilitar a conscientização social, essencial para a efetivação da cidadania”. (SILVA *et al.*, 2013, p. 180-181). O horizonte do debate acaba limitado, aqui, a elementos *já institucionalizados*, desconsiderando propostas de teor semelhante e até mais avançadas, como a possibilidade de revogar, por voto popular, qualquer mandato de cargo público — aliás, já institucionalizada e experimentada na Venezuela e na Bolívia (BARBOSA; TEIXEIRA, 2017, p. 1128).

Aponta-se, em seguida, que ainda há “muitas limitações” na Constituição impondo “obstáculos” à realização dos direitos humanos e da cidadania, retomando-se a disparidade entre formalidade e realidade. Explica-se que a cidadania formal é importante, pois “sem ela estaríamos à mercê da vontade de qualquer grupo dominante”, mas também que a cidadania real evidencia a desigualdade para além da lei. Levantam-se, então, questões sobre a existência de respeito aos vários direitos da maioria dos brasileiros e sobre a possibilidade de eles serem exercidos com equidade. Dados sobre desenvolvimento humano e, mais especificamente, concentração de renda e de riqueza no Brasil são citados como indicadores importantes para considerar a cidadania em sua dimensão real. Conclui-se ser necessária uma “constante luta” para que haja “correspondência entre a cidadania formal e a cidadania real”. Em meio a essa argumentação, está inserido um boxe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos, informando exclusivamente quando cada versão do programa foi lançada pelo governo brasileiro e os tipos de direitos de que tratavam. (SILVA *et al.*, 2013, p. 181). O MP recomenda lançar questões sobre a disparidade entre o legal e o real, incluindo



sobre “[o] que o cidadão pode e deve fazer para alterar sua própria realidade”, prevendo a conclusão de que “a participação da sociedade civil e do Estado são determinantes para que a democracia, a cidadania e os direitos humanos sejam efetivos.” (SILVA *et al.*, 2013, MP, p. 55). Apesar de uma constante ênfase sobre a não correspondência entre formalidade e realidade, o discurso acaba atribuindo a não realização dos direitos humanos e da cidadania ao fato de a Constituição ainda ter limitações graves (não especificadas), levando a entender que o formal não é bom o bastante e, por isso, não se realiza. O boxe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos, se dispusesse de informações sobre os confrontos políticos que cada edição do programa suscitou, assim como a abordagem de lutas sob repressão, poderia servir de mote para uma compreensão menos abstrata dos conflitos reais que dificultam a realização dos direitos e da democracia — uma compreensão que alerte os educandos sobre dificuldades da participação que eles ainda não conheçam imediatamente.

A seção complementar *Considerações sociológicas* reproduz um trecho do livro *Cidadania no Brasil: o longo caminho* de José Murilo de Carvalho, de 2002. Nele, o autor, resgatando casos de massacres perpetrados por policiais na década de 1990, em sua maioria sem condenações judiciais, explana que a disponibilidade de segurança, de acesso à justiça e de direitos civis é gravemente diferenciada para “classes diferentes de cidadãos”, que são socialmente classificados de acordo com riqueza, raça e escolaridade. (*apud* SILVA *et al.*, 2013, p. 182). O MP reforça que o docente “instigue os estudantes a se pensarem como sujeitos históricos que, por suas ações e omissões, concorrem para que a realidade seja de uma forma ou de outra”, tendo em vista a “construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária, que garanta direitos humanos a todos”. (SILVA *et al.*, 2013, p. 182). O apelo é válido e se conforma às finalidades previstas para o Ensino Médio; além disso, pelo menos nessa seção, é acompanhado de subsídios sociológicos para o entendimento, por parte dos alunos, de que suas ações não se dão num terreno democrático plano e livre.

A seção complementar *Instrumento jurídico*, de início, afirma que a DUDH necessita de “constantes aprimoramentos [...] a fim de garantir sua satisfatória cobertura” e explica o papel da ONU como monitora supranacional de violações. Em seguida, são reproduzidos trechos da Constituição Federal e feitas breves apresentações de leis brasileiras específicas relacionadas a direitos humanos. Por fim, propõe-se uma atividade em grupo sobre violações, no município ou Estado dos estudantes, a leis citadas, com levantamento de informações e entrevista a agentes públicos do Executivo ou do Legislativo responsáveis por direitos humanos. (SILVA *et al.*, 2013, p. 183-184).

Uma página é dedicada a indicações de filmes de ficção e não-ficção relacionados

a direitos humanos e democracia, livros sobre democracia de cientistas sociais e defensores de direitos humanos e *sites* variados sobre os temas do capítulo. (SILVA *et al.*, 2013, p. 185).

A seção de atividades oferece algumas questões originais e outras de exames de seleção. As primeiras questões propõem revisar e refletir sobre os temas do capítulo, comparando a formação original da democracia ao seu entendimento atual, revisando a tipologia de Marshall através de exemplos e discutindo a possibilidade de democracia ou cidadania plena no Brasil, exigindo-se “argumentos e exemplos concretos” para a resposta. Uma questão seguinte, “para debate”, reproduz trechos de uma notícia de 2012 sobre uma proposta de reforma política visando maiores e melhores vias de participação democrática direta e, em seguida, solicita que os alunos reflitam sobre o efeito de um aumento de participação sobre a democracia brasileira, posicionem-se por escrito a respeito de propostas citadas no texto e respondam como elas repercutiriam em mudanças em suas ruas e bairros. Inserida sem legenda após o texto reproduzido nessa questão, há uma foto de ambiente urbano onde se pode ler uma peça de publicidade com as frases “ARMA É MORTE” e “VIDA É SIM”<sup>72</sup>. (SILVA *et al.*, 2013, p. 186-187).

A primeira das questões de exames de seleção é do ENEM 2012. De teor interpretativo, reproduz um texto de Nei Alberto Pies sobre como a apatia política faz com que os cidadãos se limitem à política como “mero ritual de escolha” e fiquem mais suscetíveis a espetáculos midiáticos, tornando as campanhas mais caras, ao passo que tais espetáculos têm menos valor de referência aos cidadãos quando esses têm maior participação ativa, tornando a política e a democracia “mais autênticas”. A segunda questão, de exame de 2011 da Universidade Estadual de Londrina, reproduz uma citação de Dalmo Dallari sobre a relação entre cidadania e possibilidade de participação política ativa em contextos de marginalização, apresentando também uma foto de uma favela em São Paulo. O aluno deve responder levando em consideração a contradição entre formal e real como obstáculo para a cidadania plena. (SILVA *et al.*, 2013, p. 187-188).

Mais uma questão original, “para pesquisa”, encerra o capítulo. É reproduzida a letra de *Comida*, de Titãs, e se propõe aos alunos que façam uma pesquisa em grupo para identificar os direitos que são respeitados e os que não o são no bairro ou na cidade em que moram, buscando ainda conhecer a visão dos moradores sobre o assunto e verificar se há visão unânime entre os diversos segmentos sociais. (SILVA *et al.*, 2013, p. 189).

**O livro Sociologia em movimento é, de longe, o que tem a abordagem mais plural**

72 Jorge Araújo/Folhapress. Não há legenda para a imagem, tampouco o corpo do texto faz referência a ela e ao referendo sobre comércio de armas de fogo e munição realizado em 2005.

do debate das teorias da democracia. A forma de exposição do debate, no entanto, foi prejudicada principalmente por (1) uma organização não didática da apresentação dos teóricos, (2) um tratamento pouco detalhado de determinados pensamentos, dificultando a apreensão para discussão, (3) uma carência de estranhamento e desnaturalização sobre várias ideias apresentadas e (4) uma baixíssima consideração do aspecto conflitivo do debate. Em certos momentos, esses problemas levam à construção de uma imagem idílica da relação entre liberalismo e democracia. Por outro lado, é dado espaço ao conteúdo de teorias não-hegemônicas, inclusive em suas dimensões propositivas. Dentro de certos limites, também é um dos livros que mais tratam de formas modernas de participação institucionalizada para além da escolha de mandatários. Além disso, uma ênfase na disparidade entre o formal e o real é recorrente, assim como a referência à necessidade de lutas históricas para conquistar seja a inclusão em determinados direitos, seja a instituição de novos direitos ou a sua garantia; percebeu-se, contudo, que vários trechos poderiam ter melhores subsídios para mediar esses entendimentos e para informar os alunos sobre as dificuldades que se encontram nessas lutas. No aspecto pedagógico, percebe-se que poucas vezes há propostas envolvendo democracia e as práticas e relações dos alunos, sendo desconsiderada a democracia nas escolas mesmo.

### 3.4 Democracia em *Sociologia hoje*

O livro do aluno de *Sociologia hoje* (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013) é organizado em uma introdução (*O que é a sociedade?*), três unidades compostas por cinco capítulos e uma conclusão cada (*Cultura, Sociedade e Poder e cidadania*), uma compilação de biografias, índice remissivo e bibliografia. O MP contém uma breve apresentação, as seções *O ensino de Sociologia (Ciências Sociais)*, *Pressupostos teóricos e metodológicos*, *Organização da obra*, *Bibliografia*, *Orientações didáticas e sugestões de respostas* (seccionada conforme as três unidades do livro do aluno e seus conteúdos) e *Reflexões sobre a prática pedagógica*<sup>73</sup>.

Na unidade 3 do livro do aluno, *Poder e cidadania*, têm-se os capítulos *Política, poder e Estado* (11), *Globalização e política* (12), *A sociedade diante do Estado* (13), *A política no Brasil* (14) e *Temas contemporâneos de política* (15). O capítulo selecionado para paráfrase foi o 11, organizado internamente em uma introdução e nas seções *Política e poder* (1), *O Estado* (2), *Os contratualistas: o que o Estado pode fazer?* (3), *Regimes políticos: a democracia* (4) e *Partidos políticos* (5). Segundo anuncia o MP, o objetivo do capítulo é “Oferecer ao aluno uma visão ampla dos conceitos fundamentais da Ciência Política.”

<sup>73</sup> Seção composta pelos textos *A leitura nas Ciências Humanas* (de Angela B. Kleiman), *Materiais didáticos digitais* (de Ismar Frango Silveira) e *O processo de avaliação* (de Edna Maura Zuffi).

Esclarece-se, ainda, que muitos desses conceitos “foram elaborados à luz do pensamento de Max Weber”, sendo recomendado o uso de exemplos para explicá-los, e que o capítulo também introduz autores contratualistas “no âmbito das discussões mais concretas”, sugerindo-se que, nas aulas, sejam relacionados temas e conceitos às teorias dos autores. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, MP, p. 396).

O capítulo é introduzido com uma foto de um grafite de Banksy<sup>74</sup>, em frente ao Parlamento britânico, representando um soldado pintando o símbolo pacifista ☺ numa parede enquanto outro soldado lhe dá cobertura. A legenda contextualiza o grafite em associação à campanha de Brian Haw, cidadão que por anos viveu acampado em frente àquele parlamento, em protesto “contra a política externa do Reino Unido e dos Estados Unidos”, tornando-se “um símbolo do movimento contra a invasão do Afeganistão e do Iraque.” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 210).

Pergunta-se ao leitor o que lhe vem à cabeça quando o assunto é política, mencionando-se impressões comuns sobre o tema, como corrupção. Propõe-se pensar, em contraponto, em coisas boas que só foram conquistadas por meio de luta política, citando-se a liberdade de expressão atual em contraste a medidas repressivas contra ela no Brasil de trinta anos atrás. Conclui-se que é uma ilusão considerar possível a solução de certos problemas sem política. A Ciência Política é apresentada, então, como meio para “entender como funcionam o governo, as leis, os partidos e tudo aquilo que influencia ou regulamenta a vida de cidadãos como você e seus colegas.” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 210). A proposta anunciada aqui associa bem o estudo à vida concreta do educando, buscando desconstruir logo perspectivas de desvalorização da política.

A seção *Política e poder* introduz o conceito de poder como fundamental dessa ciência. Primeiro, apresenta-se a definição de Weber<sup>75</sup> de política: “*a luta por participar do poder ou influenciar sua repartição, seja em um Estado, seja entre os grupos de pessoas dentro de um Estado, seja na relação entre Estados*”. Em seguida, propõe-se pensar o que é poder a partir de ideias prévias, relacionando sua definição à capacidade de “impor sua própria vontade, mesmo que contra a vontade dos outros.” Como exemplos de uso do poder,

74 Bruno Vincent/Agência France-Presse.

75 Todo autor citado neste capítulo no livro do aluno tem informações sobre si condensadas em uma de duas formas: um boxe especial (denominado *Perfil*), contendo um retrato, informações biográficas e explicações de algumas ideias, ou uma pequena biografia contendo informações centradas na vida profissional e (em alguns casos) menções a algumas ideias. Essas pequenas biografias estão compiladas numa seção final do livro e, sempre que um autor é mencionado pela primeira vez no capítulo, uma nota lateral orienta o leitor a ir àquela seção ler sua respectiva biografia. Já os boxes estão inseridos nos vários capítulos. No capítulo aqui parafraseado, há um boxe sobre Maquiavel, descrito mais adiante; além disso, ao citar Weber na seção 1, o texto do capítulo também remete à leitura de um boxe sobre ele em capítulo anterior.

sugere-se ao leitor se imaginar como vítima de um assaltante armado, a quem provavelmente se obedeceria, assim como o assaltante obedeceria a uma interferência policial, ambos os casos contra a vontade do sujeito e em razão do medo de violência física. Ao lado, reproduz-se uma foto de 1968 de um cidadão tchecoslovaco tentando barrar um tanque soviético<sup>76</sup>. Informa-se, ainda: “Entre 1945 e 1989, a União Soviética impôs pela força governos comunistas em vários países da Europa. O cidadão da foto não conseguiu impedir a invasão.” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 211, grifo do original).

Da violência, prossegue-se para explicar que ela é limitada como fundamento de poder, já que, a partir dela, não há obediência quando não há ameaça explícita. Propõe-se imaginar qual seria a durabilidade de um governo cuja autoridade dependesse constantemente de policiais para fazer cada cidadão obedecer. Introduce-se, então, o conceito weberiano de dominação, “a probabilidade de encontrar obediência em um grupo de pessoas”, com ênfase sobre a necessidade de legitimidade, de “convencer as pessoas de que é certo obedecer”. Esclarece-se que tal convencimento é diverso, tendo Weber identificado três tipos de dominação legítima, dentre vários, que geralmente se combinam. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 211). O MP recomenda enfatizar, aos alunos, “a fragilidade da dominação que se baseia apenas na força”, lembrando ao longo do capítulo a necessidade da combinação de coerção e consentimento para uma dominação ampla e durável. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, MP, 396).

Os tipos de dominação tradicional, racional-legal e carismática são apresentados sucessivamente, destacando-se deles as razões que os fundamentam, o perfil de quem exerce o poder e características das relações estabelecidas com quem obedece. Uma foto de um rei saudita<sup>77</sup> ilustra a explanação sobre dominação tradicional, com sua legenda indicando elementos de tradição no seu domínio. Uma nota lateral à explanação sobre dominação racional-legal define “funcionário público”, apontando a avaliação de competências e o afastamento de indicações pessoais como fundamentos do concurso público. Fotos de Martin Luther King e Adolf Hitler<sup>78</sup> são apresentadas após a explanação da dominação carismática; a legenda destaca a diversidade de causas a que o carisma pode servir, apresentando brevemente os movimentos que cada um liderou. Por fim, um boxe intitulado “Você já pensou nisso?” propõe ao leitor pensar a quem obedece, por quais motivos obedece (sugerindo a tipologia weberiana), se há abusos de poder e, se sim, se deixaria de obedecer. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 211-212). O MP observa que o principal não é o aluno

76 Ladislav Bielik/Arquivo da editora.

77 Susan Baaghil/Reuters/Latinstock.

78 Ambas: Everett Collection/Latinstock.

memorizar os tipos, mas sim que “se coloque um pouco no lugar de quem obedece por causa da tradição, das leis, ou do carisma a fim de compreender melhor esses comportamentos.” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, MP, p. 396). A construção da explanação é feita de modo a bem conduzir os alunos a questionamentos em que eles seensem como inseridos, implicados naquilo de que os conceitos apresentados tratam, numa relação do conteúdo com sua prática social. Outros boxes “Você já pensou nisto?” continuarão contribuindo para isso ao longo do capítulo.

A seção é concluída com um resumo da discussão, com destaque para a complexidade do tema: “os dominados não se limitam a obedecer; eles têm valores, expectativas e exigências que impõem limites a quem exerce o poder”, de forma que os políticos podem se deparar com o fim da obediência caso ignorem isso. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 212). A síntese da explanação feita até esse ponto encerra um nível de complexidade propício para uma série de discussões importantes sobre democracia, quando se chegar ao tema.

A seção *O Estado* apresenta, inicialmente, a definição de Weber de Estado e assim a parafraseia: “o Estado tenta ser a única instituição à qual a população reconhece, em determinadas ocasiões, o direito de praticar a violência”. Esclarece-se que a aceitação por parte da população tem motivações diferentes em cada sociedade. Em seguida, é apresentada uma explicação do que é monopólio e do que é a legitimidade da violência em questão. Propõe-se pensar em imagens de conflitos de policiais com criminosos e perceber as diferentes compreensões que se têm da violência praticada por cada lado — “Você provavelmente acha que [...], em circunstâncias como aquela, a polícia tem o direito de praticar a violência; os criminosos, não. Em outras palavras, você considera que a violência praticada pela polícia no cumprimento da lei é legítima.” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 213). Um boxe reproduz uma citação direta de Weber em que o autor defende que a violência não é o único meio do Estado, mas sim o seu meio específico, do qual ele reivindica o monopólio. (*apud* MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 213). Explica-se, então, que a compreensão diferenciada da violência dos policiais decorre de ela ter como referência o cumprimento da lei, o que nas sociedades modernas é valorizado, constituindo uma dominação racional-legal; a compreensão mudaria diante de situações de violência policial em desacordo com a lei, devido à perda do que a legitimaria. Uma imagem de traficantes fugindo da polícia numa comunidade do Rio de Janeiro<sup>79</sup>, por eles controlada anteriormente, é reproduzida ao lado. A legenda explica: “Essas quadrilhas desafiavam o

---

79 Reprodução TV Globo/Agência *O Globo*.

monopólio da violência pelo Estado e só prosperaram porque o Estado fracassou em oferecer aos moradores dessas comunidades um mínimo de segurança e bem-estar social — ou seja, falhou em legitimar-se.” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 214). O exemplo dado aqui para situações de crise de legitimidade decorrente é útil e acessível, porém poderia ser aprofundado e acompanhado de outros, para aprofundamento. São só atividades criminosas que ganham vulto para desafiar o Estado quando esse não cumpre seus deveres declarados? Muitos dos próprios alunos estão em situação de privação, sem o devido amparo do Estado; seria um bom momento para, novamente, trabalhar o conteúdo em relação com os problemas e as práticas dos alunos. Ademais, a perspectiva weberiana (ou a forma como ela foi explanada aqui) não é tão aplicável para entender as implicações de determinados grupos ocuparem posições de comando no Estado ou dos constrangimentos da ordem capitalista sobre o Estado, nem de suas consequências sobre a democracia. Também seria importante modalizar a afirmação sobre perda de legitimidade da violência policial quando essa transgredir a lei; apesar de ter maior visibilidade hoje, não é recente o apoio de parte expressiva da população a muitas ações policiais que não seguem os limites legais, o que é importante para uma compreensão menos superficial da democracia no Brasil.

Inicia-se, então, uma explanação sobre a própria formação dos Estados modernos. Aponta-se que ela não foi motivada “porque seus fundadores desejavam proporcionar bem-estar à população, respeitar a tradição, garantir o respeito à lei, ou porque desejassem ser ‘modernos’.” Um boxe propõe ao leitor imaginar que outro país invadisse o Brasil, derrotasse as forças armadas daqui e seu presidente declarasse poder absoluto sobre nós — “Mesmo se o governo invasor tivesse o monopólio da violência, você o reconheceria como legítimo? Você acha que o governo invasor poderia sobreviver por muito tempo com base apenas na força?” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 214). O MP frisa que tanto a dominação quanto a resistência a ela precisam de mais do que força, sugerindo discutir dois exemplos históricos de resistência na formação do Estado brasileiro. O primeiro, a resistência dos quilombos, baseada na força mas também noutra organização comunitária. O segundo, a resistência de nações indígenas à exploração do seu trabalho — observa-se, com base em Pierre Clastres, que a maioria de suas estruturas sociais, por serem horizontais, levavam a recusar modelos em que se trabalha para outros acumularem, apesar de, ainda assim, a escravidão indígena ter sido preponderante por dois séculos, segundo o historiador e antropólogo John Monteiro. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, MP, p. 397). O exercício de estranhamento proposto no boxe e os exemplos históricos propostos no MP conduzem a uma desnaturalização da ordem de modo muito profícuo, que pode ser posteriormente aproveitada

para analisar a formação dos regimes democráticos contemporâneos. O mesmo vale para as próximas passagens antes da abertura da próxima seção.

Apresenta-se, então, a perspectiva, atribuída a Charles Tilly, de que a formação dos Estados modernos é assemelhável à prática de “quadrilhas criminosas que, para não agredir o povo, cobravam dele.” Explica-se que esses Estados começaram a ser formados por governantes impondo tributos e conquistando territórios com finalidade de exploração, o que exigia, para o monopólio da violência, a derrota de outros governos. Assim, a guerra e a espoliação seria elemento fundante para os Estados, a ponto de haver piratas financiados e protegidos por Estados (corsários). São apontados outros meios que foram necessários a governantes europeus nesse processo: a contração de empréstimos junto a comerciantes e banqueiros, para custeamento dos exércitos, e o desarmamento da nobreza, que tinha exércitos próprios. Ressalva-se, então, que isso só foi possível com concessões: “aos burgueses, que lhes emprestavam dinheiro”, na forma de incentivos e liberdade no plano econômico, “e ao povo, que lutava em seus exércitos”, na forma de mais direitos; e, de forma geral, “tiveram de aceitar limites sobre seu poder”, em várias formas (leis, parlamento, ameaça de revolução). Por fim, recomenda-se ao leitor recorrer ao livro de História para entender melhor as relações entre esses vários grupos. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 214-216). Reproduz-se, em meio a essa exposição, uma gravura que representa a concessão, pela monarquia inglesa, de um título de nobreza a um corsário, em 1581<sup>80</sup>.

Em meio a essa explanação, há um boxe sobre Nicolau Maquiavel, com retrato<sup>81</sup>. O autor é apresentado como fundador da Ciência Política e teórico do Estado moderno. Contextualiza-se a biografia do autor numa época em que cidades autônomas, como Florença, eram muito frágeis diante de exércitos nacionais, em razão de que, em *O príncipe* ele apresentou a proposta de unificar a Itália, com recomendações sobre o recrutamento de militares (desaconselhando mercenários), a relação com os costumes das regiões conquistadas, os potenciais rivais, e o uso da violência contra inimigos. Salienta-se a importância da perspectiva de Maquiavel para a Ciência Política, em razão de ela se fundamentar na análise de exemplos históricos e na “política como ela é e não apenas como ela deveria ser”, o que o MP recomenda salientar. Observa-se, por fim, que muitas de suas recomendações sobre violência não seriam mais aceitas atualmente, mas são informativas sobre a formação dos Estados modernos. Em nota lateral, explica-se o sentido de “autônomo” (em “cidades autônomas”) e o de “mercenário”. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013,

80 F. Fraenkel/Sir John Gilbert/Corbis/Latinstock.

81 Santi di Tito/Palazzo Vecchio, Florença, Itália.



p. 215).

Da história geral do Estado, o texto remete à “história das ideias sobre o Estado”, tema da seção *Os contratualistas: o que o Estado pode fazer?*, que retoma a questão da legitimidade da dominação. Explica-se que, sendo o Estado uma forma de dominação, vários autores buscaram trabalhar sobre sua legitimação, e disso resultaram “muitos de nossos conceitos sobre liberdade, igualdade e democracia”. Anuncia-se, então, a abordagem de “três autores fundamentais” para a legitimação do Estado e de seus limites na nossa cultura, denominados contratualistas por conceberem o Estado como “resultado de um contrato entre os cidadãos que concordavam em obedecer a uma estrutura de poder com regras próprias”. Afirma-se que essa busca pela legitimação no caráter voluntário de um acordo ocorria apesar das guerras que levavam à formação dos Estados. Indica-se, então, que esses autores partiram de questionamentos comuns sobre o chamado estado de natureza: “como seria a vida sem o Estado? [...] E por que as pessoas que viviam no estado de natureza decidiram criar o Estado?” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 216). O MP ressalta que se deve compreender esse ponto de partida em comum e as diferenças entre os autores concernentes à concepção de estado de natureza, aos fins do Estado e aos seus limites de ação. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, MP, p. 397).

Explica-se que, na concepção de Thomas Hobbes, o estado de natureza seria caracterizado por uma vida “violenta, pobre e curta”, com medo constante dos outros, falta de segurança, guerra geral, sendo imprópria à dedicação ao trabalho, já que a propriedade dos produtos do trabalho estaria sempre sob risco. Em razão desse medo, as pessoas cederiam sua liberdade para fundar um Estado ao qual renderiam obediência; em troca, o Estado deveria “garantir a paz e a lei”. Aponta-se que a preocupação de Hobbes com a paz teria advindo de uma “sangrenta guerra civil” por ele presenciada em seu país. O livro também reproduz a folha de rosto original de *Leviatã*<sup>82</sup>, com a legenda orientando o leitor a observar que “a armadura do gigante (que representa o Estado é formada por uma multidão de pequenas pessoas que abdicaram de sua liberdade em troca da proteção pelo gigante que construíram.” Introduz-se, em seguida, a concepção de estado de natureza de John Locke, em contraste com a de Hobbes: um estado marcado por liberdade e direito de propriedade decorrente da produção, do qual o Estado seria fundado especificamente em razão do surgimento de conflitos relacionados a direitos. O Estado seria o juiz nos casos em que os próprios envolvidos não pudessem ser considerados bons juizes. A obediência ao Estado estaria condicionada ao respeito dele à liberdade e ao direito de propriedade (já disponíveis no estado

---

82 Reprodução/Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

de natureza), sendo justa a rebeldia contra ele quando a condição não fosse cumprida. Aponta-se que durante a vida de Locke ocorreu a Revolução Gloriosa, que impôs ao rei uma limitação de poderes e deveres para com os súditos. Ao lado dessa explanação, reproduz-se um retrato de Thomas Jefferson<sup>83</sup>, apresentado como líder da independência dos EUA e ex-presidente do país; registra-se na legenda também que as ideias de Locke sobre liberdade e propriedade serviram de inspiração à Declaração de Independência e à Constituição desse país. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 217). Nesse trecho, é notável que o discurso de exposição não está orientado a ir além dos autores: não se levantam questionamentos nem se evidenciam elementos de naturalização nas ideias tratadas. Não se problematiza a ideia de natureza humana do pensamento de Hobbes, por exemplo, nem se questiona quem eram realmente os beneficiários da liberdade apregoada por Locke. Não se menciona, a propósito, as relações de Locke e Jefferson com o escravismo.

Apresenta-se, então, Jean-Jacques Rousseau como pensador que concebia um estado de natureza de pessoas livres e felizes com poucas posses, mas em que “o convívio levaria você a se importar cada vez mais com a opinião alheia e a tentar ser melhor que seus semelhantes”, e disso decorreria a desigualdade. A invenção da propriedade seria “o golpe final contra a igualdade”; a partir dela, “seria necessário criar o Estado e as leis para protegê-la.” Com isso, seria perdida a “liberdade natural do homem”, mas se ganharia a “liberdade do cidadão” caso os cidadãos cedessem seus direitos uns aos outros e formassem um Estado por meio da participação política de todos. Assim, haveria legitimidade do Estado “quando suas leis fossem criadas pela *Vontade Geral, que é a vontade do conjunto dos cidadãos que visa ao bem comum*”, ao passo que uma participação política egoísta prejudicaria o Estado e degradaria a própria liberdade. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 217). Ao expor o pensamento rousseauiano, o livro omite um de seus aspectos centrais: a defesa da democracia direta. Essa omissão é prejudicial para a compreensão do pensamento de Rousseau e do debate histórico a respeito da democracia. Não é possível verificar as intenções dos autores, mas, analisando o capítulo como um todo, é possível constatar que a omissão da defesa da democracia direta nesse ponto do discurso possibilita que, à frente, a democracia representativa seja abordada sem que pareça necessário nem explicar a transformação para o modelo representativo, nem apresentar os argumentos a favor e contra ela. Aliás, essa forma de construção do discurso vai até facilitar que a democracia representativa nem precise ser chamada com o adjetivo, que seria necessário para contraste caso se tivesse tratado da democracia defendida por Rousseau ou mesmo da experiência ateniense.

---

83 White House/Fundação Wikimedia.

Um boxe propõe um exercício de imaginação sobre resolução de um conflito cotidiano com um vizinho, lançando questões sobre a legitimidade (e os limites) de interferências do Estado perante os direitos dos cidadãos. A seção é concluída com um resumo em que se afirma a importância desses contratualistas para a Ciência Política, destacando-se a justificativa de Hobbes para a existência do Estado, a defesa de Locke da liberdade e dos direitos do cidadão e a discussão de Rousseau sobre democracia e igualdade. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 217-218).

A seção *Regimes políticos: a democracia* é iniciada com uma referência à diversidade de concepções dos contratualistas sobre organização do Estado, direitos, deveres e valores dos cidadãos. Disso, apresenta-se uma definição de regime político segundo o *Dicionário de política* organizado por Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino: “o conjunto de instituições, leis e valores que regulam a luta pelo poder em determinada sociedade.” Explica-se, então, que regimes políticos democráticos se diferenciam uns dos outros, entre outras coisas, pela diversidade de organizações dos poderes Legislativo (descrito pela função de elaboração e aprovação de leis), Executivo (descrito pelo controle do poder “para aplicar as leis com base na força”) e Judiciário (descrito como o que “garante que o Executivo aplique seu poder somente dentro do que diz a lei”). Indica-se, em seguida, a democracia como o regime político de maior interesse para o livro, citando os cientistas políticos Mike Alvarez, José Antonio Cheibub, Fernando Limongi e Adam Przeworski como propositores de três critérios principais definidores de um país democrático: eleição do chefe de governo pelo voto (direto ou indireto), eleição por voto popular dos membros do Legislativo e pluralidade partidária (falta de liberdade de escolha). O livro trata, ainda, de eleições democráticas como eleições que seguem as regras eleitorais. É mencionado, como exemplo, que não havia voto secreto no Brasil no começo do século XX e isso dava margem para que os “detentores do poder” reprimissem pessoas que votassem em candidatos diferentes daqueles nos quais eles ordenassem votar. Também são mencionadas fraudes de contagem de votos, que sempre dão vitória ao partido governante. Afirma-se então que, “nesses casos, não há democracia”, citando-se uma ideia de Przeworski segundo a qual a democracia exige “possibilidade de o governo perder a eleição”. Um recorte de foto panorâmica da praça dos Três Poderes<sup>84</sup>, em Brasília, ilustra o inferior de duas páginas. Sua legenda identifica as sedes de cada poder e seus principais membros. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 218-219, grifo do original). O MP recomenda ênfase sobre os meios necessários a eleições justas. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, MP, p. 397).

---

84 Delfim Martins/Pulsar Imagens.

Como mencionei anteriormente, o discurso finalmente começa a tratar de democracia, porém dentro de uma concepção única, sem confronto nem mesmo mesmo justaposição de experiências históricas e perspectivas teóricas diversas. Não se fala “democracia representativa” aqui, só “democracia”, e isso é viabilizado pelo fato de não se incluir democracia direta no discurso. Ainda seria possível, mesmo sobre essa concepção única que é exposta, lançar alguns questionamentos, fazer algumas ressalvas, mas essa opção não se realiza. É no MP que outra abordagem vai aparecer como possibilidade a ser trabalhada:

Outra abordagem relevante pode partir da discussão de que ao contrário do que pensamos no senso comum a democracia nem sempre tem representações igualitárias de todas as fatias da sociedade e grupos sociais. Quer dizer, o Estado democraticamente eleito não necessariamente tem representantes da diversidade que constitui a população que o elegeu [...] é um pedaço pequeno da população que ocupa de fato o Estado. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, MP, p. 398).

Apresenta-se, então a possibilidade de elaborar e depois discutir com os estudantes um mapa ou infográfico com características raciais, de gênero, de escolaridade e de profissão dos representantes legislativos. Propõe-se, ainda, aprofundar a discussão por meio do conceito de aparelhos ideológicos de Estado, de Louis Althusser, da noção de hegemonia, de Gramsci, e da função de reprodução social da escola, conforme Bourdieu. “Esse rico debate ajuda a entender por que é tão difícil romper com a estrutura de poder entre diversos grupos em nossa sociedade”, conclui-se. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, MP, p. 398). O que, por fim, aparece no MP como alternativa de trabalho (algo que o professor pode escolher trabalhar) deveria figurar no livro do aluno como alternativa de perspectiva teórica para apreensão e discussão (algo que o aluno tem o direito de conhecer para desenvolver autonomia e pensamento crítico). Note-se, ainda, que mesmo essa proposta não traz uma concepção distinta de democracia, apenas um aporte teórico-conceitual para problematizar a concepção já apresentada.

É introduzida, depois, a diferença entre regimes parlamentaristas e presidencialistas como a principal entre os regimes democráticos. Os regimes parlamentaristas (o inglês e o alemão citados como exemplos) são descritos por meio da eleição popular dos deputados e da eleição, por esses, do primeiro-ministro. Observa-se que os deputados podem, “a qualquer momento, derrubar o governo”. Os regimes presidencialistas (exemplificados por Brasil e EUA) são identificados pela eleição popular tanto do Legislativo quanto do Executivo, não podendo o primeiro depor o presidente “apenas por considerar que ele está fazendo um mau governo.” Três fotos são apresentadas nesse ponto. A primeira, datada de 1968, mostra uma pichação sobre muro da universidade Mackenzie em que se lê “CCC

VOLTOU”<sup>85</sup>. A legenda explica que o Comando de Caça aos Comunistas era um “grupo paramilitar que agiu no período da ditadura militar no Brasil” e como era restrita a liberdade partidária na época, havendo perseguições a partidos ilegais. A segunda foto, de 2008, mostra uma reunião de deputados no parlamento alemão<sup>86</sup>. A terceira foto é de Barack Obama em 2013<sup>87</sup> e a legenda o identifica como presidente dos EUA desde 2009. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 219). Sugere-se ao docente convidar o professor de História para um debate sobre formas de governo na história brasileira, destacando o presidencialismo no regime republicano e a breve experiência parlamentarista. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, MP, p. 397).

Um boxe propõe ao leitor refletir sobre as autoridades às quais está submetido, percebendo os limites sociais (regras, leis costumes) que condicionam o poder delas. Pergunta-se, então: “Se eles pudessem sempre fazer as próprias regras, você acha que isso aumentaria ou diminuiria as chances de abusarem do poder? Como isso pode ser relacionado à divisão entre Poder Legislativo e Poder Executivo?” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 220).

O livro apresenta, posteriormente, o plebiscito de 1993 sobre o regime político a ser adotado no Brasil, apresentando as opções, o resultado e características da rotina eleitoral dele decorrente: periodicidade e cargos disputados em escala federal, diversidade de partidos, possibilidade de impasses entre Executivo e Legislativo. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 220).

Por fim, aponta-se a existência de regimes autoritários, sem escolha popular de governantes e sem liberdade de expressão e de defesa em relação ao Estado, com o Poder Executivo tanto elaborando como aplicando as leis livremente. China e Arábia Saudita são citadas como exemplos atuais. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 220). O MP salienta a importância dessa discussão “para fazer o contraste com os [regimes] democráticos e tornar seus traços mais nítidos”. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, MP, p. 397). É a segunda menção à Arábia Saudita — a primeira, como país com autoridade legitimada pela tradição; a segunda, como regime autoritário, ao lado da China. A escolha dos exemplos estranhos à democracia nunca revela uma problematização sobre nações centrais do Ocidente, o que deveria ser uma prioridade, já que não se encontra com frequência nos meios de informação mais comuns. Assim, muitas outras questões poderiam ser trabalhadas com pertinência para a formação dos alunos — o que dizer a respeito de regimes que, apesar de

85 Arquivo Oesp/Agência Estado.

86 Andia/Alamy/Other Images.

87 Scott Olson/Agência France-Presse.

cumprirem certos critérios democráticos, são invasivos a outros regimes? Ou de Estados que espionam os seus próprios civis? Ou de um que tem uma câmara alta com membros indicados e assentos garantidos para representantes eclesiásticos? Ou que frequentemente tem distritos eleitorais definidos arbitrariamente para favorecer determinadas partes em resultados eleitorais? Parte desses temas são trabalhados em capítulos posteriores, mas sem conexão direta com esse trecho.

Um boxe complementar, intitulado *Sudão: um novo Estado*, contextualiza historicamente a criação da República do Sudão do Sul. Indica-se, em sua origem, uma guerra entre governo e rebeldes organizados militarmente motivada por questões econômicas e étnicas. Cita-se o processo de acordo entre as partes em conflito para a realização de um referendo (termo que é explicado no texto) sobre a independência do Sudão do Sul, com resultado favorável. Demonstram-se, então, desafios posteriores à independência: desarmamento da população (a fim de se monopolizar a violência) e reintegração social dos combatentes. Ressalta-se a dificuldade do processo de consolidação de um Estado, fazendo-se referência à violência desse tipo de processo na Europa e na América do Sul. Frisa-se que tal dificuldade, ao contrário de equívocos comuns, não é algo culturalmente particular à África. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 220).

A seção *Partidos políticos* começa enunciando a exigência, em democracias, de liberdade de apresentação e discussão comum de propostas, e daí põe em questão a capacidade de “cada cidadão, sozinho, [...] ter influência sobre todos os outros”. Os partidos políticos são então apresentados como forma de organização para que pessoas em regimes democráticos possam apresentar suas propostas ao restante da sociedade e, assim, disputar o poder político. Afirmam-se a importância de se associar a quem tem posicionamentos semelhantes e a diversidade de opiniões dentro dos partidos. Ao lado dessa exposição, reproduz-se a imagem de uma capa da revista *Time*, de 1992, em que figura um retrato do milionário Ross Perot<sup>88</sup>, que, segundo informa a legenda, naquele ano se candidatou à presidência dos EUA como candidato sem partido (conforme permitido no país), financiando ele mesmo sua própria campanha. Acrescenta-se: “Para quem não pode pagar suas próprias campanhas, resta a alternativa de ingressar em um partido (ou formar um novo).” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 220). No MP, encontra-se a seguinte orientação para essa discussão: “Deve-se enfatizar que, por piores que sejam, os partidos são veículos de participação política e de propostas que procuram responder às demandas de setores da sociedade.” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, MP, p. 398). Ao explicar a razão de

---

88 Harry Benson/Revista *Time*.

ser dos partidos políticos, em especial num contexto democrático, o livro acerta, porém, no MP, acaba reproduzindo, sem discussão, uma impressão negativa corrente — “por piores que sejam, os partidos”... —, como se se tratasse de uma característica natural, inevitável dos partidos. Seria pertinente, em vez disso, trabalhar sobre as insatisfações comuns com partidos a fim de oferecer outras perspectivas teóricas, passando por diversas explicações elaboradas a respeito desses problemas, e dar visibilidade a propostas de soluções.

A origem dos partidos é apontada na disputa de grupos pelo controle do Estado, inclusive em contextos de absolutismo monárquico, por meio de influência sobre o monarca. Os partidos modernos especificamente teriam se formado “quando o direito ao voto foi se tornando mais abrangente” e os grupos “que queriam ganhar influência sobre o Estado precisaram correr atrás do apoio dos eleitores”. Acrescenta-se, sobre partidos de operários, que eles se formaram em razão de os ricos terem acesso a “outras formas de se fazer ouvir na política”, inacessíveis aos pobres, como compra de espaço na imprensa e financiamento de campanhas eleitorais. Conclui-se que, “quando se formaram, os partidos socialistas visavam juntar a contribuição financeira de milhões de pessoas para terem chance de competir com os mais ricos pelo mundo.” A imagem de um cartaz do Partido Trabalhista Inglês<sup>89</sup>, de 1923, é reproduzida ao lado: sobre ele, jogadores de futebol com um em destaque, cabeceando uma bola, e os dizeres, traduzidos na legenda: “Use a cabeça! Apoie alguém do seu próprio time, vote nos trabalhistas”. Um boxe põe em discussão a ideia comum de votar “em pessoas, não em partidos” e aponta alguns problemas dela decorrentes para a identificação, por parte dos cidadãos, dos posicionamentos de candidatos, seus partidos e aliados. Ainda sobre os partidos socialistas, afirma-se que seu surgimento “forçou a formação de outros grandes partidos”, sendo uma das razões o alto custo de campanhas, “até para milionários”. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 221-222). Nessa passagem, é dado destaque aos partidos das classes trabalhadoras na configuração histórica da disputa democrática e corretamente se demonstra que, para muitos, participar ativamente não é algo que se realiza com condições favoráveis dadas de início. As desigualdades de condições de participação na democracia, pelo menos as decorrentes da desigualdade de classe, são acertadamente evidenciadas no discurso. Uma ressalva importante é essas condições foram reduzidas à dimensão econômica: esses partidos teriam se formado para que coletivamente se angariassem fundos suficientes, afirma-se, mas ficaram invisibilizadas outros aspectos importantes da organização partidária, de reconhecimento necessário para entender seu papel em democracias (e em qualquer contexto político contemporâneo): formação política de seus membros, construção de redes de

---

89 UK Labour Party/Arquivo da editora.

solidariedade, organização e execução de ações diretas, etc.

A seguir, explica-se que Maurice Duverger observou uma polarização da disputa política em muitos países, com um grande partido de esquerda (“partidos socialistas e semelhantes”), caracterizado pela defesa de “impostos dos mais ricos para oferecer mais benefícios para os mais pobres”, e um outro, de direita (“partidos liberais ou conservadores”), “que defende que o Estado não interfira muito na economia, para que ela cresça mais”. Exemplifica-se essa polarização por meio dos cenários dos EUA, da Inglaterra e do Brasil, notando-se particularidades, com destaque para a possibilidade de polarização de blocos plurais em vez de partidos singulares. Observa-se também que, para alcançar êxito eleitoral, há a tendência de esses dois partidos disputarem a simpatia do centro, “pessoas que não são nem muito de esquerda, nem muito de direita”, o que exige uma redução da radicalidade dos partidos, com concessões de cada lado. Essa moderação é apontada como, “sem dúvida, importante para a manutenção da democracia moderna”, havendo também o “risco de os partidos pararem de defender qualquer ideia que seja e se tornarem iguais”, o que desestimularia os cidadãos da participação, constituindo “um dos grandes desafios da democracia moderna”, a ser abordado em capítulo posterior. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 222). Corretamente são apontados riscos. Entretanto, o discurso da exposição se ancora tanto na ideia de polarização de Duverger, que são invisibilizados partidos que se posicionam de forma diferente (os de cunho revolucionário, por exemplo), assim como partidos que optam pela formação política do público em vez da adequação do programa às preferências já formadas dele. Essa invisibilização acaba concorrendo para um dos riscos citados — tratando-se todos os partidos como assemelhados (pela invisibilização dos distintos), é menos provável que os cidadãos se envolvam. No fundo, essa limitação da exposição a respeito dos partidos (e de esquerda e direita) está vinculada à limitação da exposição sobre democracia: se essa é considerada apenas nos termos da representatividade, agrupamentos políticos proponentes de outros projetos de democracia tendem a não ser considerados.

Por fim, um boxe resume, em tópicos, aprendizados do capítulo. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 222).

A seção de atividades começa com questões de revisão do conteúdo, focando os seguintes pontos: dominação, o conceito weberiano de Estado, as concepções de Hobbes e Locke sobre a “passagem do estado de natureza para o Estado”, a diferença entre parlamentarismo e presidencialismo e a perda de radicalidade em sistemas com dois partidos. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 223). Nas sugestões de respostas do MP, consta



como novidade uma explanação curta sobre o processo de *impeachment* contra Fernando Collor em 1992, como exemplificação da derrubada de um chefe de governo num regime presidencialista (motivada por razões legais, não meras discordâncias políticas). (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, MP, p. 398).

A seguir, uma questão reproduz a letra da canção *A minha alma (A paz que eu não quero)* do grupo O Rappa e questiona se o seu teor se assemelha mais às ideias de Hobbes ou às de Rousseau. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 223).

A próxima atividade propõe o realizar, em duplas, o “‘Jogo do ditador’, um experimento utilizado em várias disciplinas, como Economia e Ciência Política.” Apresenta-se um passo a passo do jogo, consistindo em dividir os papéis de ditador e povo para cada participante, o ditador definir uma distribuição de recursos (R\$ 10 imaginários) entre si e o povo, com a condição de pelo menos R\$ 1 ser destinado ao povo, e, por fim, o povo optar entre aceitar a distribuição (e receber sua parte) ou recusá-la (caso em que tanto o ditador quanto o povo perdem tudo). Orienta-se a dupla a jogar duas vezes e informar o resultado ao professor. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 223-224). O objetivo é, segundo o MP, “medir o quanto as pessoas estão dispostas a perder para punir um ditador que consideram injusto”. Explica-se qual seria o resultado racional (o povo se inclinar a aceitar qualquer proposta diferente de zero e o ditador, ciente disso, oferecer o mínimo) mas também como os resultados do jogo são variáveis e sugerem preferência do povo à punição de maus ditadores, o que condiciona as próprias ofertas a serem feitas pelos ditadores. Recomenda-se explicar isso aos alunos após a experiência, salientando que o jogo “sugere que o governo precisa negociar, precisa sempre tentar convencer o povo a aceitar sua dominação, sob o risco de não ser obedecido.” (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, MP, p. 399).

A última atividade reproduz uma charge de Angeli intitulada *Corrupção: a cara da besta*, publicada em 2007. A charge mostra um grande homem formado por outros pequenos, à semelhança daquele na folha de rosto de *Leviatã*, mas bem diferente: “é um político corrupto formado por outros corruptos, carregando duas malas de dinheiro obtido ilegalmente.” Questiona-se ao leitor o pensamento de Angeli sobre o Estado brasileiro e a identidade das pessoas que compõem o gigante em comparação com os cidadãos da imagem de *Leviatã*. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 224). O MP indica o sentido de um Estado corrupto como “resultado de milhões de atos de corrupção em toda a sociedade”, sendo aquelas pessoas ou “os políticos corruptos” constituindo um grande sistema ou “cidadãos corrompidos” que formam “um Estado igualmente corrompido”. Orienta-se o professor a deixar o aluno decidir. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, MP, p. 399).

O capítulo se encerra com sugestões de dois livros, um filme e um *site*, abrangendo os temas guerra e governo, disputas por poder em campanhas eleitorais e política brasileira contemporânea. (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 225).

De modo geral, o capítulo analisado de *Sociologia hoje* é marcado por certa limitação da pluralidade teórica, que, no que diz respeito a democracia especificamente, é um pouco amenizada por uma recomendação de outra abordagem no MP. Não são incluídas no discurso concepções não-hegemônicas de democracia, que deveriam aparecer para que se constituísse uma apresentação abrangente do debate teórico e mesmo do rol de experiências históricas (do qual sequer a democracia ateniense é tratada), importante para a formação do aluno. Assim, não se realizou o objetivo de oferecer “uma visão ampla dos conceitos fundamentais da Ciência Política”, como previsto pelo MP. Em muitos pontos, são propostos aos alunos exercícios de exame de seus próprios pensamentos e experiências com notável potencial de pôr em relação o conteúdo e as práticas concretas dos educandos. No entanto, em muitos trechos, problematizações e apontamentos que rompessem com o pensamento hegemônico ficaram por fazer. É importante registrar que, todavia, são feitas (embora pontualmente) algumas propostas de reflexão sobre a escola como lugar político (entre outros lugares), salientando a importância de organização coletiva para reivindicações (MACHADO; AMORIM; BARROS, 2013, p. 253-254).

### 3.5 Democracia em *Sociologia*

O livro do aluno de *Sociologia* (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013) é dividido em onze capítulos, índice remissivo e uma seleção de questões do ENEM. Os capítulos são: *Viver na sociedade contemporânea: a Sociologia se faz presente* (1), *Sociologia: uma ciência da modernidade* (2), *A família no mundo de hoje* (3), *Trabalho e mudanças sociais* (4), *A cultura e suas transformações* (5), *Sociedade e religião* (6), *Cidadania, política e Estado* (7), *Movimentos sociais* (8), *Educação, escola e transformação social* (9), *Juventude: uma invenção da sociedade* (10) e *O ambiente como questão global* (11). O MP é composto, primeiramente, por orientações gerais, organizadas nas seguintes seções: *Apresentação* (1), *O ensino de Sociologia* (2), *Uma metodologia para ensinar e aprender Sociologia* (3), *Como está organizado o livro* (4) e *Bibliografia* (5). Orientações específicas e comentários sobre atividades são encontradas em *Estratégias de ensino para cada capítulo* (6), em que consta também o gabarito das questões do ENEM. No final do MP, a seção *Reflexões sobre a prática pedagógica* (7) reproduz os textos *A leitura nas Ciências Humanas* (de Angela B. Kleiman) e *Materiais didáticos digitais* (de Ismar Frango Silveira)<sup>90</sup>.

<sup>90</sup> Esses dois textos também constam no MP de *Sociologia hoje*, em seção com exatamente o mesmo

O capítulo 7 do livro do aluno, *Cidadania, política e Estado*, é o único do livro em que se anuncia democracia como conceito-chave<sup>91</sup>. Ele é organizado em uma página de abertura e nas seções *Cidadania é uma conquista*, *Políticas públicas: dilemas da cidadania*, *Condições da cidadania no Brasil*, *Poder e política: exercício e participação*, *Cidadania: entre o público e o privado*, *Estado e sociedade* e *Estado e governos*, além de atividades (distribuídas em várias partes do capítulo), indicações de livros, filmes, *sites* e a bibliografia utilizada para a elaboração do capítulo. O MP lista os seguintes objetivos para a aprendizagem dos estudantes:

- Reconhecer que a condição do indivíduo, como cidadão, se consolidou na sociedade industrial como consequência de intensas lutas sociais.
- Analisar a cidadania como resultado da participação na sociedade, ou seja, uma condição que não pode ser concedida ou tutelada.
- Identificar na vida política a tensão entre os interesses individuais (esfera privada) e os interesses coletivos (esfera pública).
- Analisar que o Estado se constitui na condição de sociedade organizada politicamente responsável pelos bens, instituições e serviços públicos, isto é, voltados à população.
- Discutir sobre o uso do Estado em favor dos interesses da classe dominante em determinadas formações sociais, que o torna objeto de disputas entre as classes sociais.
- Refletir, com base na Ciência Política, sobre a participação em eleições ser apenas uma das dimensões da política.
- Examinar que, pelo exercício da política — do diálogo, da palavra, da persuasão —, os seres humanos agem e transformam a sua própria realidade.
- Compreender que por meio de políticas públicas o Estado intervém em setores da sociedade. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, MP, p. 348-349).

O MP sugere, ainda, uma “sensibilização que parta da questão dos direitos”, tendo em vista a formação cidadã, e um debate sobre “se todos têm direitos em nossa sociedade”. Frisa-se, também, a importância de aprender as diferenças e as relações entre os conceitos trabalhados no capítulo (“intimamente inter-relacionados”), o que é “fundamental também para o exercício da participação política nos diferentes níveis sociais.” Afirma-se necessário apreender os conceitos tanto como recursos usados para designações quanto como construções históricas, considerando que se baseiam na realidade e que constituem escolas e teorias, sendo “importante que você, professor, monitore se os alunos compreendem” ambas as “facetas”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, MP, 349). A proposta considera bem a

---

título, como indicado na nota 73. Embora não possa verificar a(s) causa(s) dessa semelhança, noto que as editoras de ambos os livros, Scipione e Ática, eram parte da Abril Educação, transformada em SOMOS Educação em 2015, e as equipes de edição tiveram muitos profissionais em comum. São idênticos os responsáveis de ambas as edições pelas funções de diretoria editorial, gerência de produção editorial, editoria de Ciências Humanas e suas Tecnologias, supervisão de arte e produção, supervisão de criação, supervisão de iconografia e tratamento de imagem. Além disso, entre os nomes de editores, três são comuns a ambos os livros; entre os nomes de revisores, quatro.

91 Os demais são: cidadania, direitos, direitos civis, direitos políticos, direitos sociais, esfera pública, esfera privada, Estado, governo, totalitarismo, política, poder, políticas públicas, políticas sociais e partidos políticos. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 196).

historicidade dos conceitos, sua diversidade teórica e sua necessidade para a participação política. Note-se, no entanto, que não aparece o conceito de democracia entre os objetivos.

Ainda no MP, em item intitulado *Complemento teórico*, chama-se a atenção sobre a diversidade teórica, metodológica, histórica e político-ideológica que está envolvida nos conteúdos sociológicos e, a partir disso, afirma-se: “Como disciplina escolar, a Sociologia crítica contrasta tradições diversas de pensamento, avaliando seus limites e potencialidades de explicação para os dias de hoje.” Anuncia-se, então, que é essa a forma como o capítulo trata as noções de poder, Estado e cidadania. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, MP, 349). Por fim, reproduz-se um trecho de *O que é a democracia?*, em que o autor, Alain Touraine, pondera sobre a cidadania como orientada à “organização voluntária da vida social” baseada na responsabilidade política, em contraposição às lógicas supostamente naturais do mercado e do interesse nacional, relacionando democracia e cidadania a uma “luta contra a dominação social, com a defesa de princípios gerais, como a liberdade e a justiça”. (*apud* ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, MP, 349-350). O excerto de Touraine, apesar de curto, tem bem perceptível uma orientação de desnaturalização e trata de democracia com uma centralidade que, no entanto, só será vista uma vez no capítulo no livro do aluno.

No livro do aluno, o capítulo é aberto com um anúncio dos temas tratados. Focam-se: o caráter de conquista, pela participação, da cidadania; o exercício da política como meio para transformações sociais e o poder como “capacidade de agir”; o Estado como instituição que permite ou coíbe a participação dos cidadãos em grandes questões e as explicações da Ciência Política sobre ele; e a “relação entre Estado, governo, partidos políticos e sociedade civil”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 171). Observe-se que também não se menciona democracia aqui, apesar de ser um dos conceitos-chave previstos para o capítulo.

A primeira seção, *Cidadania é uma conquista*, começa com algumas informações sobre a campanha de Herbert de Souza na década de 1990, “contra a Fome, a Miséria e pela Vida”, destacando a ampla adesão popular e a aposta na juventude “para abrir espaço para a solidariedade no país”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 172). Reproduz-se, ao lado, uma ilustração<sup>92</sup> com um livro em primeiro plano e um grupo atento a um homem que fala de uma tribuna. Reproduz-se então uma citação direta de Souza tratando da necessidade de direitos econômicos e sociais para todos, em recusa à miséria e em defesa do “direito a vida digna, à cidadania” como finalidade da sociedade, do Estado, da política e seus meios — sem

92 Muitas ilustrações em forma de desenhos parecem ter sido feitas especificamente para este livro. As deste capítulo são atribuídas a Filipe Rocha e têm como fonte indicada o arquivo da editora.

a qual eles não teriam sentido. (*apud* ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 172).

A partir dessas considerações de Souza, caracteriza-se a cidadania como “fruto da conquista de direitos”, relacionada “com o princípio da igualdade e com a ampliação da democracia na sociedade”. Em seguida, direitos são definidos como “prerrogativas legais” relacionadas à cultura e à conveniência social, como liberdade religiosa e de exercício profissional. Atribui-se a consolidação da cidadania como tema à sociedade industrial e a suas respectivas lutas sociais nos séculos XIX e XX, apontando-se que houvera muitos avanços científicos sem “benefícios imediatos para a maior parte das pessoas”. Pontua-se que, no Brasil, tal exclusão tem fundamentos históricos tanto do período colonial, com destaque a indígenas e afrodescendentes, quanto do período posterior, sendo ela superável só “mediante a demanda por direitos e o alcance da cidadania.”. Reproduz-se uma foto de Souza segurando um cartaz com as expressões “FOME” e “A MAIOR VIOLÊNCIA”, em ação de sua campanha<sup>93</sup>. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 172). Democracia aparece aqui na exposição. O discurso indica a sua expansão como relacionada à cidadania e a direitos (conceitos que são explicitamente definidos), mas não se explica do que se trata, nem se explicou em capítulos anteriores. Nota-se, no entanto, cuidado a respeito da relação entre desigualdades e cidadania, o que necessariamente tem implicações sobre democracia.

A exposição caracteriza direitos como frutos de mobilização social e associa cidadania a direitos e deveres possibilitando aos indivíduos “se tornarem sujeitos atuantes na história”. Relaciona-se cidadania também a movimentos sociais (remete-se ao próximo capítulo do livro, que trata do tema), eles próprios relacionados a novos direitos e à garantia dos atuais. Explana-se que “em tese, na base das atuais democracias”, estão os direitos humanos, destacando-se a abrangência dos sujeitos desses direitos, independente de etnia, gênero, idade ou religião. Apresenta-se, então, a Declaração de Independência dos EUA como meio em que as “reivindicações por liberdade e igualdade para todos apareceram pela primeira vez” e como inspiração para a DDHC. Essa é atribuída à Revolução Francesa e citada tem um trecho citado diretamente sobre liberdade e igualdade inatas e dever de fraternidade. Por sua vez, a DUDH é atribuída à ONU e caracterizada como “atualização” dos direitos das anteriores, com “ênfase” sobre os individuais. Citam-se “a abolição da escravidão, a condenação da tortura, o direito à liberdade de expressão e de consciência, o direito de ir e vir e o direito à educação e à cidadania”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 173). Reproduz-se a imagem de um cartaz da ONU de 1948, em inglês, com a DUDH<sup>94</sup>. A

93 Patrícia Santos/Folha Imagem.

94 Topham Picturepoint/Top Foto/Keystone.

referência à Declaração de Independência dos EUA como primeiro instrumento de “reivindicações por liberdade e igualdade para todos” — sendo que instituiu direitos muito desiguais para os vários estratos da população — imediatamente após se falar em etnia e gênero deveria ser objeto de estranhamento, não de asserção; acaba formando uma imagem fantasiosa dos EUA com implicações sobre o que é entendido como democracia.

Ressalva-se que esses direitos não se realizaram automática e perfeitamente, usando-se como exemplo o sufrágio universal, só “consolidado mais de um século depois das duas primeiras declarações citadas”, do que se conclui: “nem todos os seres humanos eram de fato tratados como iguais”. O sufrágio universal, que é definido numa nota lateral, é citado como exemplo de direito que levou muito tempo para se consolidar. Diz-se, ainda, que países assinam a declaração da ONU mas apoiam violações dentro ou fora de seus territórios. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 173). O estranhamento e a desnaturalização do formal são operados no discurso aqui e, numa observação incomum entre os livros didáticos analisados, leva-se a problematização a uma escala internacional.

Uma subseção, *A origem dos conceitos de cidadão e cidadania*, é antecedida por uma frase em destaque que associa “cidadania ativa” a “busca por participação” em contraste com algo concedido, tutelado. Abordam-se, então, as palavras antigas *civitas* e *polis* — citam-se algumas palavras portuguesas delas derivadas e se aponta uma relação com a cidadania. Demarca-se que, na Roma antiga, assim como na Grécia antiga, a cidadania, apesar de conferir poder de participação direta, “não implicava igualdade”, devido a excluir mulheres, escravos e estrangeiros. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 173-174). O tratamento histórico aqui continua e é evitado o erro comum de atribuir a exclusão de não-proprietários à cidadania na democracia grega.

É ao declínio do absolutismo na Europa, com “lutas da burguesia por maior influência política, exigência de autonomia para as cidades e rebeliões sociais pelos direitos da população não nobre”, com destaque para a organização de partidos e sindicatos, que se atribui a emergência da cidadania. Indica-se também proximidade de sentido etimológico entre “burguesia” (de “burgo”) e “cidadania”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 174). Como marcante também noutros livros, após se falar da democracia na Antiguidade, opera-se um salto de vários séculos, sendo outras experiências democráticas apagadas. As descontinuidades de experiências democráticas deveriam ser motivo não para deixar de falar das experiências, mas sim para tratar das razões das rupturas, de modo a promover uma compreensão da causalidade social que possibilite práticas sociais melhor informadas.

Apresenta-se Thomas Humphrey Marshall como formulador da percepção de que

a cidadania é uma construção gradativa de direitos “conquistados por diferentes atores sociais, ao longo da formação da sociedade capitalista”; seria, também, “o elemento de mudança social no contexto industrial inglês”, a partir do qual ele estabeleceu uma categorização de direitos. Essa categorização é apresentada primeiramente em um diagrama com uma linha do tempo com três pontos: direitos civis, século XVIII — liberdades individuais, igualdade perante a lei para grupos “considerados ‘legítimos’”, excluídos outros grupos, como as mulheres; direitos políticos, século XIX: “direito ‘universal’ (masculino) a participar da vida pública”; e direitos sociais, século XX: garantias de condições várias à população em geral, exemplificadas. A explanação textual subsequente repete a maioria das informações, acrescentando outros exemplos específicos de direitos de cada categoria. Observa-se ainda que os direitos civis foram expandidos, posteriormente, para grupos minoritários (citam-se alguns exemplos). (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 174-175). Acertadamente, o discurso faz ressalvas à extensão de determinados direitos, dando visibilidade às desigualdades. No entanto, a progressiva ampliação de direitos é associada apenas à “formação da sociedade capitalista”, o que omite determinados avanços que foram ou alavancados pelo socialismo ou concedidos no capitalismo em razão do confronto com o socialismo. Sem essa observação, deixa-se espaço aberto para a reprodução de uma concepção hegemônica que vincula cidadania e democracia nos tempos atuais ao capitalismo e apenas a ele.

O século XX é apontado como período em que houve uma transformação da cidadania, de um padrão de Estado sob controle e obrigado a proteger direitos individuais de modo indistinto, a um em que, além disso, “o Estado passou a ser responsável por garantir o respeito à integridade do indivíduo e de seus bens”, sendo a intervenção para regulamentar o trabalho uma das formas de fazê-lo. Atribui-se ao trabalho assalariado tanto “uma nova estruturação das relações de trabalho”, com novas garantias jurídicas, quanto a “formação de uma identidade social”. Ao lado, consta uma ilustração de um trabalhador fardado, em posição tal qual a do Homem Vitruviano, e, em torno dele, veem-se desenhos representando rotina de trabalho e direitos econômicos e sociais. Em seguida, um boxe intitulado *Conquistas da cidadania e trabalho* explica que o trabalho, por meio de um longo processo, passou a ser reconhecido como “primordial ao exercício da cidadania no capitalismo, por corresponder ao espaço de sobrevivência material do ser humano”. Cita-se Robert Castel sobre tal processo na França, comparando-se o século XX, marcado pelo reconhecimento dos trabalhadores assalariados como cidadãos, “sujeitos sociais, com garantias e direitos”, aos dois séculos anteriores, em que o salário “era garantia de reconhecimento no conjunto social, mas não evitava que o trabalhador vivesse em uma situação de pobreza e dependência”, caracterizando

uma “subcidadania”. Afirma-se que o salário se tornou “requisito de cidadania e de acesso ao consumo”, “uma vantagem”. Mencionam-se direitos que foram conquistados no processo de reconhecimento (“ao trabalho, à greve e à livre organização dos trabalhadores”). Por fim, conclui-se: “O trabalho com direitos garantidos por lei possibilita a ascensão na sociedade, permitindo o acesso a bens e propriedades, e confere identidade à pessoa, que se sente valorizada e reconhecida.” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 175). Uma foto de 2008 mostra uma manifestação de trabalhadores “em protesto contra empreiteiras” em São Paulo<sup>95</sup>. A reflexão sobre cidadania e trabalho com direitos é conduzida de forma relevante, que contrasta com discursos (não mencionados no livro, mas existentes) de depreciação desses direitos. No entanto, por carência de interlocução com outras perspectivas, fica afirmada uma concepção única à qual seria importante levantar questionamentos ou contrapontos teóricos; a construção do discurso sobre subcidadania antes do século XX sem considerações sobre a continuidade desse problema até hoje conforma uma impressão acrítica da realidade. Por fim, o modo como se optou por descrever a imagem de trabalhadores em manifestação — “em protesto contra empreiteiras” —, por ser tão reduzida, omitindo os objetos de reivindicação dos trabalhadores, dá a entender que estavam protestando contra as empreiteiras em si, sem terem um projeto. Tal descuido pode ressoar com discursos já existentes contrários a manifestações e organizações de trabalhadores.

Trechos de um trabalho de Marco Aurélio Santana são reproduzidos como base para uma proposta de debate. O texto trata das marcas da transformação do mundo do trabalho nas *banlieues*<sup>96</sup> francesas: “desmantelamento das formas de proteção social” e “esgarçamento dos vínculos sociais”. Relacionam-se esses fatores a revoltas de jovens das classes populares em 2005, afetados por “longos anos de discriminação, desemprego e pobreza”, e descreve-se a resposta governamental: primeiramente por intervenção policial (que acabou levando a uma intensificação da revolta), depois por recursos para reformas nos subúrbios e por “abertura da legislação trabalhista [...] no sentido de supostamente favorecer aos jovens a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho”. (*apud* ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 176). Uma foto de protesto do período citado<sup>97</sup> é reproduzida abaixo, com legenda esclarecendo o conteúdo de uma faixa portada pelos manifestantes: “‘A recusa da violência’ e ‘A escolha de viver juntos’ aparecem sobre as três palavras-símbolo da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade.” Propõem-se, em seguida, questões para

95 Danilo Verpa/Folhapress.

96 Uma nota lateral explica a palavra, salientando os aspectos étnico e econômico contrastantes com as áreas centrais.

97 Bernard Bisson/Getty Images.



discussão em grupo: uma, sobre o “reconhecimento do indivíduo como cidadão mediante o trabalho” e outra, sobre exemplos de concessão, por parte do Estado brasileiro, de cidadania “por meio de acesso ao mercado de trabalho e ao consumo”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 176). As questões propostas não dão conta da criticidade do texto de Santana, abafando percepções importantes do autor. Enquanto Santana reconhece que ocorrem retrocessos no mundo do trabalho e que medidas do Estado para favorecer o público não necessariamente são eficazes, o livro silencia a respeito disso, levando os alunos apenas a pensarem “como o Estado concede cidadania”.

A seção *Políticas públicas: dilemas da cidadania* começa explicando que é comum que se confundam, em intervenções do Estado na sociedade, aspectos sociais e econômicos. Designa-se o Estado como “a instituição politicamente organizada responsável pela esfera pública”, e então se questionam a possibilidade de “separar o que é público da esfera privada” e o modo de formulação de políticas públicas. Indica-se que a resposta varia conforme a organização social: em sociedades socialistas<sup>98</sup>, “o Estado assume as necessidades da população integralmente”; nas capitalistas, “o Estado (desde que orientado para tal) procura atender às necessidades sociais básicas”, para o que cobra tributos e assim se obriga a “fornecer e administrar os bens públicos”. É feita, então, uma proposta de pesquisa em grupo sobre projeto ou política pública na cidade ou no Estado, com foco na justificativa e no público-alvo, com sistematização dos resultados por escrito e apresentação à turma. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 176-177). O MP apresenta, como objetivos, verificar se a política pública escolhida “atende a uma demanda premente da sociedade” e se “atende com sucesso aos objetivos a que se propõe”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, MP, p. 530). Seria importante, aqui, apresentar pelo menos um pouco da farta discussão sobre efetivo atendimento de necessidades no socialismo e no capitalismo, articulando-a com a questão das desigualdades e a respectivas implicações para a democracia. A proposta de pesquisa (que, de resto, tem o mérito de estimular aos alunos a investigação sobre a realidade) poderia contribuir para isso, se tivesse uma problematização evidente; no entanto, ela só tem uma proposta de descrição e exame da eficácia de políticas públicas.

Explica-se que “grandes decisões de cunho econômico de uma nação” são, em geral, afins aos interesses do grupo que exerce o poder e “manifestam o padrão de dominação social existente”. Acrescenta-se que, devido à competição econômica internacional, pode ocorrer negligência a necessidades da população, o que aumenta “as desigualdades sociais

---

98 O texto as distingue por terem “certos meios de produção [...] socializados ou coletivos”, termos que são diferenciados em uma nota lateral.

internas e entre os países.” Reproduz-se uma foto de manifestação em Lisboa<sup>99</sup>, em 2012, segundo a legenda, contra cortes de investimentos sociais executados pelo governo português, em contexto de crise econômica, como condição para recebimento de empréstimos. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 177). A observação (incomum entre os livros analisados) sobre desigualdades sociais decorrentes da competição econômica internacional é importante e poderia servir de subsídio para uma discussão mais refinada sobre democracia e desigualdade; no entanto, apesar de democracia ser um dos conceitos-chave anunciados para o capítulo, essa e várias outras possibilidades de discussão não são exploradas. Perceba-se, também, que a foto da manifestação em Lisboa é acompanhada de uma descrição mais abrangente, evitando efeitos de sentido indesejáveis, em comparação com a descrição da foto dos trabalhadores em greve em passagem anterior.

Afirma-se difícil a definição de limites entre, por um lado, o poder político, tratando da “distribuição coletiva dos recursos” e tendo o Estado como “sujeito máximo”, e, por outro, o poder econômico, que “tem por base a propriedade, a posse e a gestão dos recursos econômicos”, sendo a empresa seu “sujeito típico”, uma vez que muitas realizações sociais exigem que ambos interajam. Apresentam-se, então, políticas sociais como intervenções sobre problemas que o Estado assume como de sua responsabilidade, “destinando-se a garantir um mínimo de consumo para todos os indivíduos, seja pela provisão de serviços” (são citadas várias áreas de serviços públicos), “seja por transferências diretas de renda”. Além do bem-estar, apontam-se como objetivos últimos a redução da pobreza e a superação de desigualdades. Ao lado, reproduz-se uma foto<sup>100</sup> de jovens em conjunto habitacional, no Rio de Janeiro, “construído por programa do governo federal de financiamento de imóveis para população de baixa renda”. Chama-se a atenção, ainda, à possibilidade de caráter assistencialista em tais políticas, “quando, em vez de consolidar o direito de todos – o bem comum –, elas se traduzem em mera assistência, precária e insuficiente, aos mais carentes.” Atribui-se a tal prática o objetivo de “desviar a atenção” da omissão quanto à efetiva garantia dos direitos, de modo que os beneficiários se veem como “assistidos” (não como detentores de direitos) e por isso podem, numa “relação de submissão”, oferecer apoio em troca de benefícios imediatos, o que é denominado clientelismo. Conclui-se: “para que os direitos se concretizem em conquista efetiva, é preciso a participação do povo.” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 178). As definições de poder político e poder econômico no início dessa passagem dão a entender que sujeitos do poder

---

99 Miguel Riopa/Agência France-Presse.

100 Rogério Reis/Pulsar Imagens.

político sempre estão orientados à “distribuição coletiva de recursos”, diferentemente daqueles do poder econômico. A dissociação enseja uma compreensão enganosa de que não há sujeitos do poder político a serviço de interesses empresariais, compreensão que impossibilita uma percepção das disputas políticas em geral. O trecho específico sobre clientelismo constitui mais um ponto em que se poderia proficuamente discutir implicações sobre a democracia.

Por fim, estabelece-se uma relação entre desenvolvimento e cidadania, identificando tanto a “superação da pobreza socioeconômica” quanto a “necessidade de ampliar e amadurecer a esfera política” como condições necessárias ao desenvolvimento. Aponta-se essa segunda condição como respeitante a instrumentos de reivindicação e à superação dos problemas sociais pela participação política. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 178-179). O discurso, nesse ponto, é omissivo a respeito de quais seriam esses instrumentos de reivindicação e as formas de participação política, mas haverá uma passagem posteriormente em que isso será abordado.

Trechos de um texto de Roberto Vêras de Oliveira são reproduzidos como base para uma atividade. Os trechos tratam de uma mudança da política pública de qualificação profissional, que passou a ser tratada como direito social, “orientada para o desenvolvimento sustentável, a inclusão social e a consolidação da cidadania”, mais do que apenas a “inclusão produtiva” pela formação técnica. (*apud* ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 179). Questiona-se: “Sabendo que políticas públicas atendem a diferentes necessidades de uma população, qual deve ser a ação do Estado para garantir a qualificação profissional como um direito social?” O MP comenta que, sendo o trabalho condição para a cidadania, “a qualificação profissional representa uma abertura de mais oportunidades para o cidadão” e que, por meio de uma qualificação profissional não só técnica, “o Estado propicia a inclusão social e cidadã.” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 179; MP, 350).

A seção *Condições da cidadania no Brasil* afirma, primeiramente, uma relação entre cidadania e liberdade, atribuindo essa noção à Revolução Francesa, “nascida do projeto burguês de sociedade”. Cita-se Elisa Reis para apresentar a ideia de que cidadania plena e liberdade dependem da naturalização e universalização dos direitos em uma sociedade. Afirma-se em seguida que a ausência prolongada desses direitos na história do Brasil resultou em “desigualdades de renda e étnico-raciais que se mantêm ainda hoje”, por muito tempo sendo considerados cidadãos apenas proprietários que tinham escravos, terras e poder político local. Citando-se Teresa Sales, apresenta-se a ideia de que esses proprietários “cediam aos indivíduos pobres a condição de cidadãos”, sendo os primeiros direitos civis objetos de uma

“cidadania concedida”, que não era plena, pois os sujeitos dependiam muito dos senhores. Em meio a essa explanação, uma ilustração apresenta uma pessoa escorada junto a um grande peso, ao qual está acorrentada; sobre o peso, vê-se um rabisco em forma de mapa do Brasil. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 179-180). A exposição aqui acertadamente salienta as desigualdades em uma relação de tensão com a cidadania. Observe-se, no entanto, que a cidadania é atribuída ao projeto de uma classe apenas (a burguesia) no contexto da Revolução Francesa, quando é sabido que essa revolução foi produto de um amplo conflito de classes que não contava com apenas a burguesia no lado antiabsolutista; a participação de classes trabalhadoras foi fundamental para a forma tomada pela concepção de cidadania. É importante observar isso para compreender a complexidade histórica de cidadania e democracia e evitar uma atribuição equivocada de responsabilidades a atores históricos.

Mencionam-se algumas constituições brasileiras para exemplificar grupos que foram excluídos de direitos políticos, até a de 1988, “considerada a ‘Constituição cidadã’, em virtude da ampliação dos direitos sociais e do combate à discriminação social.” Reproduz-se ao lado uma foto<sup>101</sup> de Ulysses Guimarães com a Constituição; a legenda informa a forma de composição e o objetivo da Constituinte. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 180).

Lutas de trabalhadores brasileiros organizados são apontadas como responsáveis por conquistas sociais em meio a conflitos históricos diante de restrições de direitos pelo Estado. O Governo Vargas (1937-1945) é tratado como exemplo, indicando-se a suspensão do Congresso e a censura à imprensa, contrastadas com a regulamentação do trabalho, que “assegurou a inclusão social e uma rede de proteção ao trabalhador”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 180). São reproduzidos trechos de um texto de Maria Auxiliadora de Decca sobre o período, afirmando que “o operariado emergiu como força social significativa”, construindo uma identidade própria em contraposição à burguesia; destacam-se a luta pela jornada de 8 horas por meio de grandes greves em vários setores, a repressão, e a parcialidade das vitórias. (*apud* ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 180). Com pertinência, o discurso demonstra que, na prática, ocorrem retrocessos; no entanto, as causas históricas não vêm à tona na explanação, dificultando uma apreensão crítica do problema. Numa passagem posterior, a abordagem terá uma compensação dessa falta.

Ressalva-se que, apesar de ser importante ter conquistas legalizadas, elas (“ainda”) não são realidade para todos, sendo “permanente o confronto entre a legalidade (o prescrito em lei, o formal) e a legitimidade (aquilo que é aceito)”, como no mundo do trabalho. Introduce-se a concepção de cidadania regulada, de Wanderley Guilherme dos Santos,

---

101 Lula Marques/Folhapress.

para classificar o estado, identificado no Brasil, em que a cidadania depende do trabalho formalizado. Tratar-se-ia de uma “concessão na cultura cívica<sup>102</sup> do país”, de modo que os trabalhadores fora da formalidade “sofrem com a desigualdade de benefícios e uma crescente marginalização social”. Indica-se a Constituição de 1988 como marco inicial de ampliação de direitos para quem não tem trabalho formalizado (acesso à saúde, por exemplo), ao que se somaram políticas sociais de transferência de renda e de formalização de autônomos. Por fim, observa-se que ainda há categorias excluídas da regulamentação, como a da prostituição. Reproduz-se uma foto<sup>103</sup> de manifestação, em 2012, pela equiparação constitucional de direitos de empregadas domésticas aos de demais trabalhadores; a legenda informa que a medida entrou em vigor em 2013, que elas frequentemente trabalham na informalidade e que a Constituição de 1988 lhes determinava condições distintas de trabalho. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 181). A disparidade entre o formal e o real é mais uma vez destacada aqui, favorecendo a formação de uma perspectiva que reconhece as contradições e desigualdades sociais, mas, mais uma vez, não se articula essa discussão à de democracia.

A seção *Poder e política: exercício e participação* inicialmente define política como prática de diálogo e persuasão visando a transformar a realidade, tal qual meios de atuação para os “desprovidos de direitos e benefícios”. Haveria, no entanto, uso da força quando da indisponibilidade de “meios políticos”: “a política fica de lado e o povo se vê alijado de decidir sobre seus representantes e de participar das decisões sobre o destino da sua cidade, do seu estado e do seu país.” Notas laterais apresentam os significados de “persuasão” e “alijados”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 182). As palavras “diálogo” e “persuasão” aparecem no discurso como definidoras de política, o que lembra bastante as teorias da democracia deliberativa; não há, contudo, ao longo do capítulo, qualquer iniciativa de as apresentar e discutir. Além disso, o uso da força é associado a momentos críticos de indisponibilidade de “meios políticos”, sendo que outras perspectivas das Ciências Sociais, que seria importante apresentar, o caracterizam como algo estrutural, não meramente momentâneo. Registre-se ainda que o uso da força é mencionado como algo exclusivamente contra o povo, não como possivelmente pelo povo, construindo uma falsa impressão sobre a realidade.

O distanciamento da política como de algo “cansativo”, “para quem entende”, algo só dos “partidos e políticos eleitos”, é explanado como uma atitude historicamente promovida no Brasil: pelo longo tempo em que o direito de votar e ser votado foi privilégio de

---

102 Definida em nota lateral como “forma como os indivíduos aceitam e se relacionam com o Estado”.

103 José Cruz/Agência do Brasil.

classe e pelas experiências de regimes autocráticos (definidos por autoritarismo e concentração de poder) no século XX. Explica-se que Aristóteles concebia o ser humano como animal político, tendo como consequência que “a política não se restringiria à dimensão do Estado, mas à vida da cidade como um todo.” Assim, aponta-se que se fazemos política nos mais vários meios quando nos organizamos em prol de melhorias em vários meios sociais (em instituições educacionais por meio de organizações estudantis, inclusive), “quando queremos decidir o que é essencial para nossa vida”. Citam-se como exemplos demandas materiais comuns e o envolvimento formal em organizações, distinguindo-se a participação em eleições como um dentre vários meios políticos. Explica-se, então, o que são eleições, enfatizando o aspecto da representação, que é identificado como critério definidor de democracias representativas. Reproduz-se uma foto<sup>104</sup> de assembleia de alunos e servidores de universidade na Paraíba; a legenda afirma: “O diálogo é parte essencial da política nos Estados democráticos”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 182). Aqui se encontra uma das poucas abordagens (do conjunto dos livros) a respeito do exercício da política nos mais variados meios sociais, inclusive em instituições educacionais. A representação é citada como critério definidor de democracias representativas, sem que, até esse ponto, tenha havido uma discussão sobre a definição de democracia. Por fim, novamente aparece a palavra diálogo, agora associada à política nos Estados democráticos, mas não se chega a apresentar uma perspectiva teórica de democracia deliberativa.

Afirma-se que representantes políticos eleitos aprovam leis e políticas de Estado, e em seguida são especificados os cargos de representação em cada esfera, de acordo com a organização brasileira, de república federativa presidencialista. Observa-se que suas nos afetam no cotidiano (preço do pão, disponibilidade de boas escolas). Brevemente, discriminam-se atribuições de representantes do Legislativo e do Executivo, distinguindo cada cargo, e se apresenta também o Judiciário, com a ressalva de que seus membros não são eleitos, mas concursados. Atribui-se a Montesquieu essa formulação divisão de poderes, concebida de modo que não devam “se concentrar nas mãos de um só indivíduo ou de um só poder, pois este tenderia a abusar dele”, sendo cada poder independente, porém “sob a fiscalização dos demais”. Ao lado da explanação, reproduz-se uma foto<sup>105</sup> de uma mulher votando “durante referendo sobre o desarmamento no Brasil, em 2005”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 183). Nessa passagem, o conteúdo é aproximado explicitamente ao cotidiano dos alunos, mas sempre indicando como decisões de mandatários os afetam, nunca

---

104 Alessandro Assunção/ON/D.A Press.

105 Delfim Martins/Pulsar Imagens.

como eles podem participar ativamente. A foto a respeito do referendo poderia servir de mote para tratar de meios de participação não restritos à democracia representativa, compreendendo uma importante contribuição à formação dos educandos.

Uma frase em destaque antecipa o próximo tema discutido: “Aprendemos a fazer política também nas relações estabelecidas nos vários espaços sociais dos quais participamos.” Anunciam-se outras concepções de política, introduzindo-se primeiro a de Weber: “conjunto de esforços feitos com vistas a participar do poder ou a influenciar a divisão de poder, seja entre Estados, seja no interior de um único Estado”. Explica-se que, para o autor, trata-se sempre do poder do Estado, sendo o poder a “capacidade de mando de um ser humano ou de um grupo de pessoas sobre determinada comunidade ou país”, sempre com a necessidade de legitimidade da dominação (remete-se ao capítulo 1, em que formas de dominação legítima são tratadas). Ao lado, tem-se uma ilustração de uma mulher, aparentemente uma monarca, afugentando um cão que lhe morde a barra do vestido. Em seguida, apresenta-se uma “visão mais alargada”, atribuída a Foucault, de que há poder “em todas as relações sociais, e não apenas no Estado”. Citam-se como exemplos relações de poder em várias esferas e os participantes envolvidos. Em síntese, afirma-se o poder como “difuso, heterogêneo”, verificável “em qualquer situação concreta”, havendo sempre também resistências nas redes de poder. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 183-184). Não se faz nenhuma relação explícita entre essas outras concepções de poder e democracia. Seria importante questionar e explorar, por exemplo, como pensar democracia “nos vários espaços sociais dos quais participamos”.

Encerrando a seção reproduzem-se trechos de um texto de Zygmunt Bauman sobre “o princípio da democracia – o poder de todos” e a “importância da conquista da cidadania”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 184). No texto, Bauman afirma que há, nas ideias de república e da democracia moderna, uma concepção de “cidadão como membro de um corpo político e titular do decidir, com outros membros, sobre direitos e deveres”; pondera, no entanto, que esse modelo “nunca foi completamente implementado”, sendo a democracia moderna uma “alegação em nome de todos” para “o governo de poucos”. (*apud* ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 184). Propõe-se um debate sobre quais “práticas de nossa sociedade levam a identificar o caráter político afirmativo da democracia” e quão distante a realidade brasileira está da concepção original. O MP menciona, como tais práticas, a participação política em conselhos, associações, campanhas e movimentos sociais “que levem como bandeira a defesa do bem comum, da vida e se posicionem contra o preconceito, a discriminação social, etc.” Sugere-se também levar os alunos a conhecer o perfil dos

representantes eleitos no Brasil em comparação com a diversidade da população, investigar os interesses associados a suas atuações e debater sobre a qualidade dos serviços públicos e o acesso indiscriminado a eles. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 184; MP, 350). Por fim, apresenta-se uma concepção de democracia, e ela tem o mérito de expôr algumas contradições importantes que são objeto do debate contemporâneo. Seria importante, também, além disso, apresentá-la em evidente confronto com uma concepção hegemônica de democracia, para os educandos se apropriarem de forma clara do debate. O proposta do livro de, a partir dessa concepção, tratar de formas de participação é benéfica à formação. Há um amplo repertório de instrumentos (dentre institucionalizados e não institucionalizados) e toda uma história de experiências de participação que, se mediados, com discussão, ao conhecimento dos alunos, podem lhes servir de referência para reelaborarem, com autonomia, suas próprias práticas em relação à democracia. A proposta de comparar os perfis dos representantes eleitos e da população brasileira também é um meio de muito potencial para tornar mais evidente os aspectos contraditórios mencionados por Bauman.

A seção *Cidadania: entre o público e o privado* se inicia observando que Alexis de Tocqueville e outros autores clássicos trabalharam o tema da cidadania a partir da cidade, por ser “o local onde primeiro se manifesta a distinção entre o poder público e o poder privado”, sendo o Estado o mediador dessa delimitação. Afirma-se, então, a cidadania como “o conjunto de direitos e deveres na convivência coletiva”, na “tensão permanente entre indivíduo e sociedade”. Ao lado, reproduz-se uma foto<sup>106</sup> de mutirão de limpeza numa praia maranhense: “Por se constituir num espaço que ao mesmo tempo é de todos e não é propriedade de ninguém, a esfera pública está sujeita tanto ao descaso dos indivíduos como ao benefício de ações coletivas”, afirma a legenda. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 184).

A esfera pública é definida segundo a referência de Hannah Arendt: “o ‘mundo comum’ – aquilo que é de todos e, ao mesmo tempo, aparentemente não é de ninguém”, do que decorre a necessidade de “respeito e responsabilidade [...] para que cada um possa usufruir”. Explica-se que, quando os cidadãos se distanciam desse padrão, a esfera pública e, conseqüentemente, as relações gerais de uma sociedade são prejudicadas — “há a privatização do que deveria ser de todos, a democracia se restringe e os direitos coletivos ficam diminuídos, dando margem ao fenômeno da corrupção”. Atribui-se à Ciência Política a associação do início da corrupção política à separação entre bens do rei e do Estado no fim do absolutismo, com a proibição de apropriações privadas do que é público. A esfera privada, por sua vez, é relacionada a interesses particulares; cita-se Arendt associando a ideia de “privado”

---

106 Karlos Geromy/OIMP/D.A Press.



à privação de “ser visto e ouvido pelos outros”, em contraposição à convivência e interação com outros, que é característica da esfera pública. Com a reprodução de uma tela<sup>107</sup> representando o palácio de Versalhes (“símbolo da monarquia absolutista”), a origem da separação dessas esferas é identificada com “uma transformação histórica da propriedade”:

Na passagem da era feudal para a moderna, os reis e seus súditos assumiram publicamente sua condição de proprietários, exigindo proteção para seus bens e propriedades. Com isso, a riqueza se transformou em capital, ou seja, passou a ser um proveito para o indivíduo. Sociologicamente, isso causou uma contradição, pois a riqueza que deveria ser comum (e, portanto, protegida por todos) se destinava à vida privada. Na modernidade, essa contradição entre as esferas pública e privada se agravou. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 185).

A discussão da tensão entre público e privado é de suma importância para várias teorias da democracia. Nessa passagem do livro, a tensão é mencionada como um meio de restrição da democracia, quando se materializa em corrupção, mas muito brevemente. Caberia ainda discutir como a definição dos limites entre público e privado implica em desigualdades que prejudicam a participação de alguns grupos na democracia.

Continuando, os direitos civis são afirmados como não restritos aos direitos humanos — “englobam os direitos de grupos dentro da sociedade [...] que hoje se organizam para reivindicar tratamentos específicos e espaços que lhes foram retirados ou negados.” Finalizando a exposição da seção, afirma-se que o debate sobre cidadania na sociedade e nas Ciências Sociais é benéfico à sua realização e que prevalece “a concepção universalista dos direitos do indivíduo”, fundada na noção de dignidade<sup>108</sup>, com uma articulação com direitos sociais e coletivos também. Conclui-se: “é necessária a existência de leis e regras de convivência que garantam os direitos e a segurança dos cidadãos, até mesmo contra ações muitas vezes arbitrárias dos Estados.” (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 185-186). A vulnerabilidade dos cidadãos perante o Estado aparece só como uma observação final na síntese da seção. É importante lembrar que a referida arbitrariedade não é algo ocasional e que ela implica limites à própria participação dos cidadãos (e já sofridos por muitos alunos), à própria democracia, sendo importantíssimo dar maior espaço a ela ao se tratar de democracia.

Uma proposta de atividade reproduz, para reflexão, uma charge de Angeli. Nela, um menino questiona a seu pai, sendo ambos sem-teto, se existem pessoas que têm condições de comer como querem, dormir em camas, etc.; após uma resposta afirmativa, ele pensa e pergunta: “De que planeta eles são?” Solicita-se que o leitor escreva sobre sua própria percepção dos “direitos de cidadania e [d]as dificuldades para que todos vivam uma cidadania plena em nosso país”. Em seguida, pede-se um relato de algum caso conhecido de “conquista

107 De Pierre Patel, 1688. The Bridgeman Art Library/Getty Images.

108 Segundo definição em nota lateral: “no campo da ética e da filosofia política, significa respeito e tratamento ético.”

ou ampliação de direitos de cidadania”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 186). Mais uma vez, com acerto, o discurso dá relevância ao problema das desigualdades.

A seção *Estado e sociedade* aponta Nicolau Maquiavel como um dos primeiros a tratar do Estado moderno como detentor de legitimidade. A concepção de Maquiavel é atribuída a suas análises de processos de centralização política na Europa, a partir das quais ele formulava recomendações para o político que viesse formar um Estado único das cidades italianas, visando a proteção militar perante outras nações. Menciona-se, ainda, sua recomendação a respeito de ser temido sem ser odiado, da qual se destaca a ideia de necessidade de legitimidade da dominação. Afirma-se, então, que hoje o Estado “tem como função assegurar [...] certas condições de vida que a sociedade considera necessárias à população”, apesar de uma ausência de unanimidade sobre o papel do Estado e sua interpretação teórica. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 186-187).

Um boxe intitulado *Concepções de Estado e sociedade civil na Idade Moderna* trata do pensamento de autores contratualistas. Thomas Hobbes é apresentado como o primeiro pensador a definir sociedade civil, a partir da concepção do estado natural, de guerra, do qual posteriormente os indivíduos saem por meio de um acordo abrindo mão de liberdades e visando estabilidade — com um Estado que é equivalente à sociedade civil. Introduce-se John Locke e sua concepção de sociedade civil mais próxima de “um aprimoramento do estado natural” do que de uma “solução para ele”. A sociedade civil estaria fundada na necessidade de um “poder imparcial e legítimo para mediar conflitos”, sem se perder a igualdade, a liberdade e o direito a propriedade, considerados naturais, seguindo os “fundamentos liberais da burguesia em ascensão na Inglaterra do século XVII.” Ao lado, uma gravura<sup>109</sup> representa a coroação de Guilherme III, em 1689; a legenda contextualiza historicamente o acontecimento, salientando a transferência do poder político da monarquia para o parlamento. A explanação continua e identifica um distanciamento das noções de sociedade civil e sociedade política: na Idade Média, elas coincidiam devido à hereditariedade do poder político e da propriedade, enquanto na Idade Moderna se manteve a hereditariedade da propriedade, mas o poder político foi submetido a outras normas. Citando Luciano Gruppi, afirma-se: “garante-se a democracia no âmbito da sociedade política, desde que esta não interfira na propriedade e na livre iniciativa econômica”. Por fim, apresenta-se Jean-Jacques Rousseau, em contraste a Locke, como defensor de que a propriedade privada “era justamente a origem da desigualdade e da corrupção moral” e havia promovido, com a implementação da sociedade civil, uma “degeneração do estado de natureza”. Aponta-se que, segundo Rousseau,

---

109 Diosphere Ltd./Diomedia.

nesse estado haveria qualidades que só poderiam ser recuperadas “quando a sociedade civil se transformasse em sociedade política, na qual a vontade geral do povo seria soberana”, com leis feitas pelo povo mesmo. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 187). Como visto com frequência noutros livros, a exposição a respeito de autores contratualistas não levanta questionamentos nem desnaturalização sobre seus pensamentos; no entanto, percebe-se aqui que há, pelo menos, uma ênfase maior (e importante) na historicidade do debate. Apesar disso, ainda se percebe que não se relaciona explicitamente esse debate à questão da democracia, nem mesmo se menciona que a proposta de Rousseau pode ser classificada como democracia direta — expressão que nem aparece no capítulo.

A respeito da definição e do funcionamento do Estado, afirma-se haver pluralidade de visões. Apresenta-se, inicialmente, Friedrich Engels como pensador segundo o qual o Estado é um produto da sociedade para “amortecer os conflitos sociais, evitar os choques entre as classes e, de certo modo, assegurar a reprodução do sistema social”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 188). Reproduz-se uma citação direta de *A origem da família da propriedade privada e do Estado* em que essa concepção é formulada, acrescentando, ainda, que o Estado necessariamente aparece como superior à sociedade para poder servir como moderador. (*apud* ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 188). Apresentam-se, em seguida, as concepções de Estado de Nicos Poulantzas — “uma relação de poder entre as classes sociais e no próprio interior delas” — e de Louis Althusser — Estado “composto por aparelhos ou instituições sociais” que “tem por função a repressão, ou seja, a manutenção da ordem social” (correspondente aos interesses da classe dominante). A próxima concepção tratada é a de Max Weber, da qual se afirma que o Estado se forma com “uma relação de ‘dominação do homem sobre o homem’, um ‘monopólio da violência legítima’”. Ao lado, reproduz-se uma foto de uma manifestação de estudantes contra aumento de tarifas de transporte no Recife<sup>110</sup>; além de manifestantes, veem-se policiais militares de batalhão de choque — segundo a legenda, um dos aparelhos que Althusser identifica como “a serviço da ordem social vigente”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 188).

A exposição da seção é encerrada com um quadro intitulado *Interpretações sobre a natureza do Estado*: uma coluna com nomes de autores e seus anos de nascimento e morte, outra com resumos de suas concepções sobre o Estado. O primeiro autor é Karl Marx, de cujo pensamento se destaca o caráter organizacional do Estado como meio de poder de uma classe social dominante; explica-se brevemente, ainda, a ideia de estrutura social organizada em base e superestrutura, localizando-se o Estado na superestrutura. Na segunda e na terceira linhas,

---

110 Teresa Maia/DP/D.A Press.

Engels e Weber têm resumidas as ideias já expostas. Sobre a concepção do quarto autor, Antonio Gramsci, fala-se do Estado como atuante nos campos cultural e ideológico e na “organização do consentimento”, além da coerção. Na quinta linha, referente a Althusser, trata-se de aparelhos ideológicos do Estado como instituições que reproduzem as relações de poder e a ideologia. Na sexta linha, desenvolve-se mais a concepção de Poulantzas: a classe dominante, por ter frações em conflito, não controlaria o Estado por completo, mas forneceria “o quadro para que os operários não se reconheçam como integrantes de uma mesma classe”, por meio da “criação de noções como a de identidade nacional, que submetem todos a um conjunto unificado de regras e instituições”. Na última linha, referente a Octavio Ianni, descreve-se o Estado como sujeito às relações de disputa entre as classes sociais, não só à classe dominante. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 189).

A seção se encerra com uma atividade baseada em uma citação direta de Weber sobre o Estado. Nela, o autor destaca, a partir do Estado moderno, seu caráter de pretensão de validade perante os membros, dentro de um território, e a legitimidade da coação por sua permissão ou prescrição. (*apud* ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 189). O livro propõe como atividade identificar situações de uso do monopólio da coação legítima pelo Estado em disputa de poder com outras instituições. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 189).

Essas passagens sobre diversas perspectivas a respeito do Estado não tem uma organização com razões claras. Além de a baixa pluralidade teórica (seis pensadores de referência, sendo cinco marxianos/marxistas) não ser favorável a um bom debate, o discurso foi construído de modo a apresentar as perspectivas sucessivamente, sem interlocução. No que diz respeito ao nosso tema de análise, nenhuma relação entre Estado e democracia foi traçada, apesar de não faltarem temas a partir das quais fazer tal mediação.

A próxima seção, *Estados e governos*, afirma que, além de necessário, o Estado também é “foco de contradições e problemas”, devido a classes sociais e grupos partidários disputarem o controle do seu poder. Ao lado, vê-se uma ilustração: disputam uma queda de braço um trabalhador, com um peso numa corrente, e um patrão, segurando um martelo. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 189).

No contexto da elaboração de explicações sobre o Estado e suas transformações, faz-se uma longa citação direta de Göran Therborn sobre o tipo de Estado que existia cem anos atrás, indicando aparatos oligárquicos, sem participação da maioria, exclusão das mulheres dos direitos políticos, racismo institucionalizado, condição colonial ainda muito presente. Em contraste, o autor aponta que atualmente há Estados democráticos, em que racismo e sexismo persistem, mas não legalmente, e em que serviços sociais são “parte da

rotina cotidiana do aparato estatal”. Os custos teriam sido altos, na forma de grandes e violentos conflitos de vários tipos, tendo havido guerras, mas também progressos e lutas emancipatórias. (*apud* ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 190). Destaco, aqui, mais um apontamento à tensão entre democracia e desigualdades. Abaixo, reproduz-se uma foto de sessão do Congresso Nacional “para indicação dos integrantes da CPI do Cachoeira”<sup>111</sup>, em 2012. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 190).

Como mais um aspecto do Estado moderno, aponta-se “um vínculo mais característico com a **democracia** – um regime político em que o poder é legítimo por se originar do povo e se apoiar nele”. Distingue-se, então, Estado — uma instituição “arraigada”, apesar de ter forma e conteúdo historicamente variável — de governo, conceito referente a um controle temporário do poder do Estado por um grupo. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 191, grifo do original). Reproduz-se, então, uma citação direta de Foucault sobre governo como organização que visa não ao bem comum, mas a vários fins específicos e por meio de várias táticas. (*apud* ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 191). A palavra “democracia” aqui aparece com uma definição sucinta em seguida, como se fosse a primeira menção no texto, sendo que em passagem anterior já se havia dedicado espaço a uma exposição mais substancial. Não se constrói nenhum desenvolvimento a partir dessa menção.

Afirma-se uma relação entre mudanças do Estado e grupos (com projetos políticos) exercendo em seu controle, configurando uma contradição do Estado: “teoricamente ele existe para todos, mas muitas vezes serve apenas a alguns grupos econômicos, aos mercados e às elites”. Identificam-se consequências negativas para a cidadania quando se tenta “cooptar” o Estado. Essa percepção é atribuída à Ciência Política, sobre a qual se apresenta uma definição breve. Observa-se que grupos no poder podem mudar o Estado, o que é exemplificado pelo “Estado corporativo”, moldado pelos interesses de corporações de diversos setores. Citam-se o fascismo italiano e a “República dos coronéis” brasileira do período 1889-1930 como exemplos históricos de mistura de interesses públicos com privados, em contraste com o previsto na ideia de coisa pública da palavra “república”. Ao lado, reproduz-se uma charge<sup>112</sup> sobre república oligárquica: dois homens brancos e velhos brincam numa gangorra; as siglas de São Paulo e Minas Gerais podem ser vistas, sob cada ponta do brinquedo. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 191). Apesar da recente menção à democracia, não se estabelece uma relação entre ela e a discussão feita aqui.

Um boxe intitulado *Partidos políticos e o quadro partidário no Brasil*,

111 Rodrigues Pozzebom/Agência Brasil.

112 Reprodução/Arquivo da editora.

primeiramente, define partidos políticos como agrupamentos organizados com ideologias, concepções e projetos políticos próprios. Indica-se que há muitas semelhanças ideológicas e de propostas no Brasil, ainda que seja marcante a quantidade de partidos: em 2013, mais de trinta, sendo que quatro (PMDB, PSD, PSDB e PT) tinham mais metade dos deputados federais. Afirma-se uma importância dos partidos para a democracia: neles, “os cidadãos podem participar de um coletivo, discutir propostas, pensar soluções para problemas sociais, escolher seus representantes para se candidatar nas eleições”. Atribui-se ao século XX uma concentração das “aspirações políticas dos cidadãos” nos partidos; atualmente, a “crise das ideologias” e a “fragmentação das classes sociais” estariam afetando seu papel social, mas ainda seria “difícil imaginar uma democracia sem partidos”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 192). O trecho, ao relacionar partidos e democracia, tem o mérito de proporcionar aos alunos uma perspectiva destoante da que imediatamente associa partidos a interesses particulares de poder e corrupção — mostra-se para quê, além de eleições, servem partidos, e faz isso sem ocultar problemáticas associadas a ele.

Uma subseção, *Duas visões sobre a atuação do Estado capitalista*, retoma o tema da mudança do Estado pelos que exercem o poder para apresentar formas de atuação estatal que se destacaram no século XX “em países capitalistas democráticos”. O Estado do Bem-Estar Social é atribuído a alguns países da Europa e caracterizado por “garantir seguridade social e proteção ao indivíduo contra adversidades na economia e excessos no mercado”; o Estado neoliberal, pela “intervenção mínima na economia e nas relações de trabalho”. O desenvolvimento histórico dessas formas é apresentado a partir da intervenção estatal em resposta à crise capitalista na década de 1930. Cita-se o pensamento, de Jürgen Habermas, de que crises como essa punham em risco a integridade social. Reproduz-se uma foto<sup>113</sup> de um especulador que, após perder “tudo” com a quebra da bolsa de valores nova-iorquina, tenta vender seu carro. Explana-se que, antes, os Estados capitalistas tinham como referência o *laissez-faire* (expressão explicada em nota lateral) da doutrina liberal, mas uma crise causada pela especulação financeira deixou milhões desempregados. O auge do Estado de Bem-Estar Social é situado em países europeus após a Segunda Guerra Mundial, com mais funções atribuídas ao Estado, que passa a se caracterizar também pela prestação de serviços e pela proteção social “contra os excessos do capitalismo”, mas não em oposição a ele, pois também passou a ter políticas de estímulo à produção empresarial. Assim se conseguiu uma redução do conflito entre capital e trabalho nesses países. A formulação do Estado neoliberal, por sua vez, é localizada no contexto dos anos 1970, em que ocorre outra grande crise, em resposta à

---

113 Bettmann/Corbins/Latinstock.

qual se propôs reduzir investimentos e serviços estatais (os primeiros deveriam ficar por conta da iniciativa privada e os últimos, dos próprios indivíduos) e diminuir a regulação sobre as empresas. Uma foto<sup>114</sup> tirada num órgão sueco que auxilia cidadãos a encontrar trabalho e paga seguro-desemprego é reproduzida. A difusão do modelo neoliberal tem origem identificada na Inglaterra e nos EUA e sua intensificação é situada após a queda do bloco soviético. As consequências apontadas são: possibilidade de maiores lucros para os conglomerados industriais e financeiros; desemprego provocado pelas inovações tecnológicas e pela flexibilização do trabalho (remete-se à leitura de capítulo anterior sobre o tema); e redução do amparo social. Indica-se um aumento de críticas a esse modelo a partir da crise econômica de 2008, que teria sido causada principalmente, segundo estudiosos, pela desregulamentação financeira; entretanto, seus defensores ainda propõem que se intensifiquem tais medidas, para fomentar a economia. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 192-194).

Reproduz-se um trecho de livro de Frei Betto sobre quão distinto é o Estado em comparação a outras organizações, devido às relações que, do nascimento à morte, os cidadãos têm com ele. (*apud* ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 194). Questiona-se, então, a relação entre o leitor e o Estado, na concepção do texto, e o papel social do Estado, na visão do leitor. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 194). Esse texto de Betto e as questões não têm relação específica com a presente subseção, cujo tema são as concepções de Estado de Bem-estar Social e Estado neoliberal. Em todo caso, toda a construção discursiva da subseção não propõe qualquer relação com a discussão a respeito de democracia. Seria importante, no entanto, explorar, pelo menos, se os dois modelos de Estado proporcionam padrões distintos de condições para os seus cidadãos participarem politicamente.

Uma segunda subseção, *Autoritarismos e totalitarismos: ameaças à cidadania*, afirma que há outras formas históricas do Estado, “muitas delas autoritárias” — totalitárias, nos casos extremos. Explica-se que essas formas se realizam com a imposição, por parte de um grupo governante, da “ideologia de que o Estado está acima da sociedade”, o que tem como consequência a inversão da “lógica da democracia de que o Estado deve servir ao povo”. Reproduz-se, ao lado, a imagem de um cartaz de comemoração de dez anos do Governo Vargas<sup>115</sup>, feito pelo Departamento de Imprensa e Propaganda. A legenda menciona a implementação de direitos sociais no período, mas também “políticas de controle social inspiradas nas dos estados totalitários europeus da época”, como a censura oficial. Contextos

---

114 Casper Herdberg/Bloomberg/Getty Images.

115 Acervo Iconographia/Reminiscências.

de crise são apontados como propícios para a emergência de totalitarismos, sendo a crise dos anos 1930, “em que o capitalismo liberal caiu em descrédito”, citada como exemplo. Caracteriza-se esse tipo de regime por ter ideologia oficial, polícia política, pretensão de partido único, censura e repressão sobre oposições, e confusão entre partido e Estado e a fim de “controlar as massas pelos meios de comunicação e propaganda político-doutrinária”. Fascismo e nazismo são citados como exemplos. Ditaduras militares latino-americanas do século XX, no contexto da Guerra Fria, são mencionadas como exemplos de Estados autoritários. Expõe-se a fundamentação dos regimes no “pretexto de barrar a ‘ameaça comunista’”, na apatia e no conformismo da população (em contraste com a mobilização do totalitarismo). Sobre a ditadura brasileira, acrescenta-se: “controlou os sindicatos, os meios de comunicação, perseguiu e torturou centenas de brasileiros que buscavam outro tipo de regime político”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 194-195). A descrição de formas de autoritarismo, necessária, por efeito de contraste, à formação sobre democracia, é feita aqui com uma necessária caracterização de causas e meios. Destaco esse aspecto porque, noutros livros, foram vistas menções ao autoritarismo em que só se indicava não haver democracia, o que, por si só, não suscita uma compreensão histórica do problema.

Conclui-se considerando que a retirada de direitos políticos em regimes totalitários ou autoritários acarreta uma restrição sobre a cidadania plena, “na medida em que os direitos civis (como a liberdade de ir e vir e a igualdade de direitos), políticos (como a liberdade de expressão e de voto) e até mesmo sociais são restritos. Abaixo, reproduz-se quadro do filme *No*, de 2012, mostrando civis engajados pela redemocratização do Chile e pelo fim da ditadura de Pinochet no plebiscito de 1988 a respeito do fim do regime ditatorial comandado por Pinochet<sup>116</sup>. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 195). A pontual menção a um plebiscito aqui, marginal, vem sem um esclarecimento prévio, que poderia ter sido feito em passagem anterior a respeito de meios de participação.

Propõem-se atividades de pesquisa interdisciplinar, em grupo, sobre democracia e cidadania no Brasil. A primeira, de consulta bibliográfica, abrange democracia e cidadania segundo diversas disciplinas de humanidades, e objetiva de explicar as relações entre ambas. A segunda é de leitura de tópicos da Constituição para identificar “como ela contribuiu para ampliar e consolidar a cidadania no contexto de redemocratização do país”. A terceira é de busca de formas de participação “na reivindicação de nossos direitos”, “no acompanhamento e controle da ação dos agentes públicos” e “no combate à corrupção” em alguma esfera do Poder Executivo, conforme escolha do grupo. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 196).

---

116 Canana Films/Fabula/Imovision.



Não fica claro por que a terceira atividade se limita ao Poder Executivo, sendo que outras instâncias institucionais e meios não-institucionais constituem também campos fartos de possibilidades de ação. Note-se também que há uma limitação do horizonte de participação à busca por coisas já previstas na ordem, como direitos instituídos e regularidade da coisa pública. Também aqui, como em todo o capítulo, a política parece não ter uma dimensão de disputa fora do já instituído, o que denota um discurso construído nos limites de um pensamento hegemônico, mesmo tendo, em determinado momento, uma grande concentração de referenciais marxianos/marxistas.

Em seguida, apresentam-se questões para “revisar e sistematizar”, com foco nos conceitos de cidadania — em relação com a ideia de conquista social, o reconhecimento de direitos individuais, a condição de trabalhador assalariado e o Brasil —, política e poder, Estado (em distinção a governo e em relação às esferas pública e privada) e totalitarismo (em contraposição a conquistas da cidadania). (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 196). Note-se a ausência de questões sobre democracia, como se não carecesse de revisão e sistematização.

Por fim, apresentam-se, além dos conceitos-chave do capítulo, indicações de livros, filmes e sites, abrangendo os seguintes assuntos: direitos individuais e dignidade, participação política, formação do Estado moderno, totalitarismo, autoritarismo, atuação política de corporações transnacionais, luta contra o regime militar no Brasil, a campanha de Herbert de Souza, o programa Fome Zero e educação em direitos humanos e cidadania. Por último, consta a bibliografia utilizada para o texto. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 196-198). Nas sugestões de materiais e fontes, não consta sequer uma menção direta a democracia.

O MP propõe, ainda, uma atividade complementar de pesquisa e debate sobre Estado e partidos no Brasil. Orienta-se o professor a dividir a turma em grupos, que escolherão partidos para pesquisar, tendo como foco questões como a participação política, o posicionamento sobre a democracia, o papel do Estado e a relação entre Estado e cidadãos no Brasil. Para debate, recomenda-se ao professor esclarecer aos alunos como proceder no trato com os colegas e na abordagem dos conteúdos. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, MP, p. 352). Aqui consta uma rara e acertada menção direta à necessidade de a escola ensinar os alunos a debaterem, o que é decisivo para a maioria das concepções de democracia.

O livro *Sociologia* não dá ênfase ao conceito de democracia a ponto de esse se articular organicamente aos demais assuntos tratados, apesar de o MP conceber os conceitos como “intimamente inter-relacionados”. Essa carência de articulação se faz perceber não só nas seções expositivas do capítulo analisado, mas já desde os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Pelos textos incluídos para abordar o assunto no capítulo e no MP (de Bauman

e de Touraine), nota-se a opção por uma perspectiva que problematiza a democracia, entendendo-a em relação a contradições sociais. Tal perspectiva se faz notar ao longo do capítulo ora sim, ora não — muitas vezes as desigualdades sociais foram mencionadas, mas raramente em relação a democracia, prejudicando um tratamento consistente do tema. Além disso, a posição do capítulo em que se optou por inserir o texto de Bauman foi muito após várias menções de democracia para as quais já era importante ter o subsídio de uma concepção clara. O capítulo não foi concebido com uma discussão sobre democracia bem estruturada e isso se reflete na própria organização textual. Nota-se, também, que teorias não-hegemônicas não são incluídas no discurso sobre democracia, especialmente em sua dimensão propositiva, o que constitui uma limitação grave para uma formação democrática. De resto, a abordagem do livro conta com passagens que levantam (ou pelo menos tocam) questões que são pouco ou nada tocadas por outros livros didáticos, como contradições entre formal e real numa escala internacional, a tensão entre público e privado e a educação para o debate e a relação entre democracia. No entanto, não se chega a pautar as relações políticas dentro da escola.

### **3.6 Democracia em *Sociologia para jovens do século XXI***

O livro do aluno de *Sociologia para jovens do século XXI* (OLIVEIRA; COSTA, 2013) é organizado em uma apresentação, nas unidades *Sociedade e Conhecimento Sociológico* (1), *Trabalho, Política e Sociedade* (2) e *Relações Sociais Contemporâneas* (3), num texto intitulado *Palavras Finais*, além de notas, índice remissivo e referências. O MP está dividido em *A didática no ensino da Sociologia* (I), *Reflexão sobre materiais e livros didáticos* (III), *Planejamento de ensino e pressupostos metodológicos* (IV), *A estrutura do livro* (V), *Propostas de atividades para aprendizagens significativas* (VI), *Atividades interdisciplinares* (VII), além de orientações específicas para os capítulos (VIII), gabaritos (IX) e referências (X).

A unidade do livro do aluno que mais trata de democracia é a 2, que reúne os capítulos “*Tudo que é sólido se desmancha no ar*”: *capitalismo e barbárie* (9), “*Todo mundo come no Mc Donald’s e compartilha no Facebook?*” *Globalização e neoliberalismo* (10), “*Um novo fast food para você*”: *o mundo do trabalho e a educação* (11), “*O mercado exclui como o gás carbônico polui*”: *capital, desenvolvimento econômico e a questão ambiental* (12), “*É de papel ou é pra valer?*” *Cidadania e direitos no mundo e no Brasil contemporâneo* (13), “*O Estado sou eu.*” *Estado e Democracia* (14) e “*Você tem fome de quê?*” *Movimentos sociais ontem e hoje* (15).

É no capítulo 14 que, segundo o MP, o conceito de democracia figura entre os

principais — especificamente, democracia representativa e democracia participativa<sup>117</sup>. Os objetivos anunciados para o capítulo são:

Caracterizar as funções do Estado moderno e apresentar o debate sobre o caráter da democracia no mundo contemporâneo. Para isso, pretende-se:

- 1 – Apresentar a discussão do Estado na Sociologia clássica, em especial na teoria de Max Weber;
- 2 – Debater a questão da democracia, destacando as ideias defendidas pelos pensadores iluministas;
- 3 – Entender a ascensão da democracia liberal nas sociedades burguesas e as experiências de democracia participativa;
- 4 – Apresentar a história da democracia no Brasil, com uma breve caracterização dos atuais partidos políticos. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, MP, p. 461).

O capítulo é estruturado em uma introdução e nas seguintes seções: *E onde fica a democracia nesta história?; Afinal, o que é mesmo democracia?; A ascensão da democracia liberal, Mas, o que significa democracia participativa?; O que é a democracia representativa num mundo neoliberal? A História política recente do Brasil como exemplo; Interdisciplinaridade e Interatividade.*

Uma foto do Congresso Nacional<sup>118</sup>, indicado pela legenda como uma das sedes do Poder Legislativo, abre a introdução do capítulo. Apresenta-se uma identificação histórica do autor da frase presente no título (“O Estado sou eu”) e se questiona o que aconteceria se a tivessem dito também os presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, sugerindo um escândalo como consequência. Explica-se que seria assim porque a sociedade atual é “considerada democrática, onde os governantes são eleitos pelo povo para administrar o Estado”, diferentemente daquela época em que, na Europa, críticas, oposições e desobediências ao governo eram inaceitáveis pois “o Estado tinha ‘dono’” divinamente legitimado. Celebra-se o fato de ter acontecido tal transformação, apontando-se outros aspectos distintos do presente: proteção aos cidadãos e limites às autoridades, organização da sociedade pelo Estado e inexistência de governantes eleitos por Deus. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 211-212). A abordagem inicial é desnaturalizadora, evidenciando através de exemplos acessíveis a historicidade de padrões de relações de poder.

O conceito de Estado do mundo moderno é, então, apresentado como representação da organização jurídica, econômica e política das sociedades, e diferenciado de estado (com inicial minúscula) como unidade federativa, com alguns exemplos brasileiros citados. Afirma-se que fazemos parte de um Estado desde o nascimento, indicando várias práticas e momentos da vida que envolvem reconhecimento estatal. Aponta-se, então, como

<sup>117</sup> Outros conceitos, categorias e autores apontados como principais para esse capítulo são: Estado, poder, dominação, Max Weber, Friedrich Engels, Rousseau, Locke, Montesquieu, Adam Smith, Boaventura de Sousa Santos, Robert Michels e Evelina Dagnino. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, MP, p. 461).

<sup>118</sup> Dorivan Marinho/Folhapress.

característica do Estado moderno, “um conjunto de instituições, que regem, através da chamada ordem jurídica, o funcionamento da sociedade”; a ordem jurídica, por sua vez, é composta por normas reconhecidas pelos cidadãos em geral. São indicadas, ainda, três funções básicas do Estado, que são atribuídas em seguida aos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 212).

Afirma-se haver um grande debate entre sociólogos sobre o Estado, sendo Weber um dos participantes. Introduce-se, então, o pensamento de Weber sobre o tema, a partir de “dois elementos principais: ‘o aparato administrativo destinado à prestação de serviços e o exercício do monopólio legítimo da força e o exercício do monopólio legítimo da força.’” O primeiro elemento é explicado como o corpo de funcionários das instituições estatais, suas estruturas físicas e administrativas e as leis, devendo “estar disponível a todas as pessoas, sem distinção”. Já o segundo elemento é explicado a partir de exemplos bem conhecidos de normas (como a proibição ao fumo em certos ambientes) que, para serem obedecidas, dependem da aplicação de coerção, sendo exclusivo ao Estado o direito de realizar essa aplicação, por só ele ter legitimidade para isso. Explica-se, então, que a submissão à autoridade estatal baseada em leis “sustentadas pela burocracia” caracteriza uma dominação legal. Cita-se Julien Freund definindo dominação como “a expressão prática e empírica do poder”. Apresentam-se, em seguida, outras formas de dominação legítima: a dominação carismática, caracterizada “por uma obediência voluntária a uma personalidade reconhecida socialmente por todos”, detentora de carisma, e a dominação tradicional, distinta por uma obediência fundada na tradição (de uma instituição ou grupo social) que leva seus membros a reconhecer uma liderança. A dominação tradicional é exemplificada pela autoridade do papa na Igreja católica, e se discute brevemente a possibilidade de esse exemplo também ser classificado como dominação carismática. Em meio à explanação, uma foto de Vargas<sup>119</sup> é reproduzida; a legenda indica os períodos de governo e questiona se é possível classificar seu exercício de poder como dominação carismática. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 212-214).

Retornando à discussão sobre dominação legal, o governo é apontado como quem exerce o poder, e explana-se a diferença entre governo e Estado. O período do governo Lula é usado como exemplo: a afirmação de que ele estava “no poder” é classificada errada, esclarecendo-se que cabe ao presidente da República “‘exercer o governo’, ou seja, administrar os órgãos do Estado vinculados ao Poder Executivo.” Por sua vez, o Estado é descrito como permanente, em contraste ao governo. Um pequeno boxe apresenta definições dos dois conceitos, destacando a pluralidade de poderes do Estado e o vínculo do governo ao

---

119 Folhapress.

Executivo e à aplicação de políticas públicas. A partir do fato de que existem governos não eleitos, conduz-se a uma explanação sobre formas de governo. A primeira é a monarquia: citam-se experiências na Europa e no Brasil. Aborda-se, então, a queda das monarquias europeias como resultado de revoluções sociais contra “obstáculos” ao capitalismo; essas revoluções teriam, então, construído “*democracias liberais*, expressas principalmente numa forma de governo denominada **república**”, com eleição popular periódica dos membros do governo. Reproduz-se uma tela<sup>120</sup> representando a Revolução Francesa, “considerada marco da uma nova era da História da humanidade”. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 214-215, grifos do original).

A partir do fato de que a Inglaterra ainda é uma monarquia, é esclarecido que a queda das monarquias na Europa, antes referida, foi na verdade a do Estado absolutista. Refere-se, então, à frase de Luís XIV no título do capítulo, para descrever essa forma de governo, que “não poderia ter tido continuidade em uma sociedade com tantas mudanças, provocadas pela ascensão do capitalismo e a defesa dos interesses políticos e econômicos da burguesia”. A existência atual de monarquias é, então, explicada como de caráter formal, “sem poder decisório”, sendo o poder exercido de fato por parlamentos compostos de representantes eleitos pela população, que por sua vez elegem primeiros-ministros para o Poder Executivo, numa forma de governo chamada monarquia parlamentar constitucional. Citam-se exemplos dessa forma de governo na Europa. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 215).

Introduz-se, então, outra definição de Estado, inspirada em Marx e Engels: numa história de antagonismos de classes sociais, ele seria “uma necessidade concreta das classes dominantes, objetivando a criação de novos meios de dominação política, de repressão e de exploração das classes oprimidas.” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 215). Apresenta-se, então, uma citação direta de Engels sobre o papel do Estado nas relações de classes sociais em vários períodos históricos, inclusive alguns, excepcionais, em que “o poder do Estado, como mediador aparente, adquire certa independência momentânea em face das classes”. (*apud* OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 216).

Outra forma de governo apresentada é a ditadura, com várias manifestações históricas possíveis relacionadas aos grupos que a apoiam e aos que a comandam. Contextos históricos de crise ou pós-crise são indicados como origens de ditaduras, citando-se como exemplos o fim da Primeira Guerra Mundial (fascismo, nazismo, Estado Novo) e a Guerra Fria (ditaduras militares na América Latina, URSS a partir de Stálin). (OLIVEIRA; COSTA,

---

120 *Tomada da Bastilha*, de Jean-Pierre Louis Laurent Houel. Acervo da Biblioteca Nacional da França.

2013, p. 216).

A seção *E onde fica a democracia nesta história?* tem início com um excerto da autora Letícia Bicalho Canedo a respeito do voto, apontando que esse direito e seus instrumentos, que hoje parecem tão rotineiros, na verdade foram, “progressivamente, impostos e codificados ao longo de dois séculos” (*apud* OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 216-217). O livro menciona que o voto para a eleição direta de representantes é o que geralmente pensamos ao tratar de “cidadania política”, considerando-o como “instrumento regular de ‘renovação do poder político’” num contexto de “cuidado com a *coisa pública*”. Aponta que, no entanto, esse direito, no Brasil, é “uma conquista da população organizada, obtida a partir do enfrentamento com o poder ditatorial que se instalou no país com o golpe civil militar de 1964”. Indicam-se as datas em que se voltou a ter eleições regulares, salientando que “uma geração inteira de brasileiros teve a sua *cidadania política* cassada”. Uma foto de eleitor no ato do voto<sup>121</sup> ilustra o trecho. Questiona-se, então, as implicações disso: a importância da escolha de representantes pelo voto, o significado das eleições nas nossas vidas e o resultado concreto delas desde o fim da ditadura. Adverte-se que a cidadania política é mais ampla do que o voto, abrangendo outras formas de participação, “muitas vezes mais eficazes sob o ponto de vista dos seus resultados práticos”; anuncia-se que isso será discutido posteriormente no capítulo, remetendo-se antes a um aprofundamento na ideia de democracia. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 217, grifos do original).

Antecedida pela reprodução de uma tela intitulada *Ruínas do Parthenon*<sup>122</sup>, cuja legenda menciona a reputação da Grécia Antiga como “berço da democracia”, a seção *Afinal, o que é democracia?* é aberta com um esclarecimento sobre a etimologia de “democracia” e seu primeiro uso registrado, como referência à experiência de certo período na Grécia. Observa-se que “[a] democracia grega era bastante limitada”, sendo cidadão “somente o homem grego adulto e proprietário de terras, pertencente à classe dominante”, excluídos “os jovens, as mulheres, os estrangeiros, os pobres e os escravos”, e que era uma democracia direta, com “o povo [...] tomando as decisões políticas, em assembleias” de até seis mil participantes. Aponta-se que essa era a única forma de democracia considerada até o fim do século XVIII; como exemplo, explana-se o pensamento de Rousseau e a ideia de contrato social — “a *vontade geral* do cidadão somente poderia ser exercida por ele próprio, de forma direta, reunido em assembleia com o restante do povo”, onde seria possível “a coincidência entre os interesses de cada pessoa e os interesses de todos.” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p.

121 Tuca Vieira/Folhapress.

122 De Sanford Robinson Gifford. Concoran Gallery of Art.

218, grifo do original). Aqui, incorre-se num erro comum noutros livros, mas ao mesmo tempo outro erro frequente é evitado. O erro da imagem da cidadania grega na Antiguidade como algo exclusivo de proprietários já foi discutido, principalmente na análise de *Sociologia em movimento*, e aparece novamente aqui. Ao mesmo tempo, é evitado o erro, visto em *Sociologia para o ensino médio*, *Tempos modernos, tempos de sociologia* e *Sociologia hoje*, de apagar da construção histórica das concepções de democracia a própria experiência grega ou o seu caráter participativo (em oposição ao representativo).

Continuando-se a exposição, é explicado que foi o modelo de outro contratualista, Locke, que se consagrou. Contextualiza-se o pensamento de Locke com referência à derrocada do absolutismo na Inglaterra, explicando sua defesa de um contrato, constitucionalizado, como forma de controle do poder monárquico. Menciona-se, ainda, a ascensão da burguesia naquele país e o regime de Monarquia Constitucional, esclarecendo-se o papel central do Parlamento e do cargo de primeiro-ministro no governo, em contraposição à figura do monarca, como representa bem a expressão popular “rainha da Inglaterra”. Demarca-se, então, diferenças entre parlamentarismo e presidencialismo como sistemas de governo, salientando a forma de eleição dos chefes do Executivo e dos parlamentares em cada um. Uma observação é dedicada à possibilidade de eleição indireta no presidencialismo, com destaque para os colégios eleitorais nos EUA. A divisão de poderes é, então, mencionada; primeiro, contextualiza-se historicamente o pensamento de Montesquieu e se atribui a ele a criação de uma “tipologia de formas de governo” sem a existência de uma forma ideal universal — a forma melhor para cada povo dependeria de “fatores de ordem climática ou geográfica.” Sobre a divisão de poderes, reputada como “a maior contribuição de Montesquieu para a teoria política contemporânea”, explica-se tratar de uma separação em três para que cada um fosse limitado pelos outros dois. Assim se arrolam as funções de cada poder: “o Poder Executivo deveria exercer o poder a partir das leis elaboradas pelo Poder Legislativo, sendo ambos controlados pelo Poder Judiciário que administraria os conflitos que eventualmente ocorressem entre os outros poderes.” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 218-219). A ideia de contrato de Locke não é problematizada aqui, mas o modelo de democracia liberal de forma genérica será discutido mais adiante. No que diz respeito à exposição sobre Montesquieu, é estranho que nenhuma discussão ou ressalva seja feita sobre fatores naturais como condicionantes de adequação de formas de governo. Além disso, as funções de cada poder são descritas tão resumidamente, que parece que as relações entre os poderes ficam com uma imagem muito mais simples do que de fato são, mesmo considerando só o seu aspecto formal.

Reproduz-se uma tela representando a assinatura da Constituição Americana<sup>123</sup> e, então, introduz-se a “era das democracias liberais”, ocasionada pela disseminação do pensamento iluminista. Com as “revoluções liberais” (citam-se a Revolução Americana e a Francesa), a democracia teria adquirido “um caráter mais amplo, representando o regime que garantiria os direitos políticos de todos os cidadãos”, com igualdade perante a lei. Ressalva-se que isso não se realizou, uma vez que “a burguesia francesa [...] se apoderou do poder político e se impôs desde então como a classe social dominante, subjungando o proletariado”. Isso, com a manutenção do lema “Igualdade, Liberdade, Fraternidade”, seria uma prova da disparidade entre o formal e o real. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 219-220). Resumindo sobremaneira o processo da Revolução Francesa (que foi atravessado por tantas controvérsias), o discurso faz parecer que ela só ocasionou a ascensão de uma nova classe dominante com um monte contraditório com a prática, sem aberturas que passaram a ser (ainda que com restrições) exploradas afirmativamente por movimentos populares bem antes da consolidação da democracia liberal, que na seção seguinte será situada no século XX. De resto, a assertiva (deixada de lado por *Tempos modernos, tempos de sociologia* na abordagem da Revolução Francesa) da contradição entre formal e real é importante.

A seção *A ascensão da democracia liberal*, de início, define democracia liberal como resultado da “consolidação do poder e da dominação de classe da burguesia” num cenário de ideias iluministas e transformações decorrentes da Revolução Industrial. Aponta-se, na economia, a prevalência do liberalismo econômico, com a defesa de “ampla liberdade econômica atacando qualquer forma de intervenção por parte do Estado”; na política, o predomínio do antiabsolutismo, ainda que dependente de vários movimentos ao longo do século XIX. A democracia liberal só teria se consolidado realmente no século XX, em confronto “tanto com a alternativa autoritária do capitalismo — fornecida pelos regimes fascistas — quanto contra a alternativa socialista”. No período seguinte à derrota do fascismo, a democracia liberal teria se consolidado nos “principais países capitalistas”, marcada sobretudo por políticas de bem-estar social e pela democracia representativa, “com eleições periódicas e alternância de poder entre os partidos políticos”. Uma foto da Estátua da Liberdade<sup>124</sup> ilustra a passagem; sua legenda o apresenta como “maior monumento do planeta em homenagem à democracia liberal” e indica se tratar de presente da França por ocasião do centenário da Declaração de Independência dos EUA. Outro período da democracia liberal é contextualizado a partir da crise do capitalismo iniciada nos anos 1970, com desdobramentos

---

123 De Howard Chandler Christy. Acervo do Capitólio dos Estados Unidos da América.

124 Márcio Pena.



ainda acontecendo. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 220-221). Não se mencionam, por enquanto, esses desdobramentos, mas uma seção posterior é dedicada à democracia no neoliberalismo. Note-se, contudo, que o panorama histórico da democracia nos séculos XIX e XX (até 1970) está sendo feita com foco sobre os países centrais do capitalismo, omitindo considerações sobre democracia nos países periféricos. Esse foco prejudica uma apreensão crítica da história da democracia.

Introduz-se, em seguida, o conceito de democracia participativa, que, por ausência de experimentação em escala nacional, não é entendida ainda como forma de governo. Atribui-se sua origem a grupos subalternos que passaram a se organizar em busca de outras políticas,

que atendessem às necessidades da maioria da população. Esses grupos chegaram à conclusão de que *as democracias liberais não garantiam nada além de uma democracia formal*. Ou seja, o cidadão que “cumpria o seu *dever*” de pagar em dia todos os impostos recebia, em troca, o direito de participar da escolha dos seus representantes, nos poderes Executivo e Legislativo, através do voto direto. Nada mais! (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 221, grifos do original).

Inicia-se, então, a seção *Mas, o que significa a democracia participativa?* A referência inicial é Boaventura de Sousa Santos, que caracteriza a democracia participativa como uma alternativa de governo com “intenção de resgatar o caráter revolucionário que a democracia tinha por ocasião da Revolução Francesa” e dos seus ideais, passando pela autopercepção do povo como “verdadeiro sujeito e a razão de ser do poder político”. Explica-se que a proposta é superar o modelo de democracia liberal que se restringe à formalidade e às eleições de representantes, incapaz de lidar com as urgências e corresponder aos interesses populares, implementando “mecanismos baseados na ideia de *democracia direta*”, com debate público ampliado, conselhos populares e uso do voto não só para escolher representantes, mas para decisões sobre os assuntos de interesse geral. Cita-se como exemplo a experiência do Orçamento Participativo em Porto Alegre a partir de 1989 em gestões do PT, destacando a “participação efetiva da população da cidade na definição das prioridades de investimento de parte do orçamento público municipal.” Atribui-se a ela também a permanência do partido na prefeitura por longo período e a aplicação do método noutras cidades. Explica-se, ainda, o que são Conselhos Populares. Com previsão constitucional, são mencionados o plebiscito (com resumos sobre os de 1963 e 1993), o referendo e a iniciativa legislativa popular, que tem uma breve explicação sobre seu funcionamento e sobre sua utilização na Constituinte. Em meio à exposição, é reproduzida uma foto de comemoração no Pará<sup>125</sup> após um plebiscito que rejeitou a proposta de divisão do Estado em três novos em 2011. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 221-

<sup>125</sup> Raimundo Pacco/Frame/Folhapress.

223, grifos do original).

Alguns problemas são apontados, com destaque para a medida reduzida dos recursos destinados ao Orçamento Participativo e a limitação de experiências à dimensão local. Em seguida, esclarece-se que as alternativas objetivam “revitalizar a democracia representativa”, como complementação, não para abolição. Registra-se que, no entanto, “essas experiências, em nenhum momento, alteram o caráter extremamente excludente e antidemocrático do capitalismo — uma característica que faz parte da sua própria existência e desenvolvimento histórico.” (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 223). Encontra-se aqui a abordagem da democracia participativa mais coerente com os que é previsto nas orientações curriculares e no edital do PNL, dentre todos os livros analisados (sendo que grande parte deles nem trata do tema). A tensão com a democracia representativa é bem abordada, vários exemplos são citados e, além disso, são apontados problemas e limitações de forma sóbria, sem cair numa exposição demasiado otimista ou pessimista. Ainda assim, vale notar que o tema é trabalhado sem o aporte de teóricos participacionistas mais radicais, ficando o debate muito limitado a uma concepção alternativa. Pedagogicamente, também seria proveitoso sugerir uma atividade de pesquisa sobre meios de democracia participativa em vigor ou proposição onde os alunos moram.

Abre-se, então, a seção *O que é a democracia representativa num mundo neoliberal? A História política recente do Brasil como exemplo*. Partindo da democracia no Estado de bem-estar social, afirma-se a existência de partidos políticos afins às políticas sociais e daqueles alinhados aos interesses do capital. Questiona-se, então, como esse cenário é atualmente, com o neoliberalismo, salientadas suas diferenças em relação ao Estado de bem-estar social. Mencionam-se, em resumo, fatos históricos das últimas décadas do Brasil: nova Constituição, cada uma das eleições diretas e seus resultados de 1989 a 2010 e a emergência de mobilizações populares (com vários exemplos citados) desde o fim da década de 1970. Em meio a essa passagem, vê-se uma foto de 1984 de manifestação pelas *Diretas já!*<sup>126</sup>, cujo contexto histórico a legenda explica brevemente. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 223-224). Inicia-se, então, uma exposição sobre partidos políticos:

Muitas vezes, esses movimentos, que ocorrem na sociedade se traduzem na organização de partidos políticos, que defendem as suas causas em torno de um Programa Político, elaborado pelos seus filiados e aprovado em uma Convenção Partidária. Para se entender o emaranhado de “diferentes” partidos é necessário o recurso à história das ideias políticas e a uma análise da sua trajetória e de sua composição (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 224).

A referência teórica apresentada para pensar partidos políticos é a lei de ferro das

---

126 Jorge Araújo/Folhapress.

oligarquias, de Robert Michels, segundo a qual os partidos “tendem à *burocratização* e à *elitização*, transformando-se num instrumento de poder de um pequeno grupo (oligarquia), que o controla totalmente, impedindo a formação de novas lideranças — a não ser que essas sejam subordinadas ao grupo que controla a máquina partidária”. Esse trecho é antecedido por uma charge de Angeli, em que uma família sem moradia, ao ouvir a promessa de um candidato de construir pontes, elevados e viadutos, conclui que não terá mais problemas de moradia. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 224). O recurso a Michels para compreensão teórica dos partidos, sem estranhamento, ressalva ou interlocução com outras concepções é como um ponto fora da curva na tônica do capítulo e faz eco a discursos conservadores de antipartidarismo. A “lei de ferro das oligarquias” não é retomada, mas fica marcada no discurso sem uma problematização, como se as referidas tendências de organizações partidárias fossem inevitáveis por natureza. As mesmas sugestões feitas à abordagem de *Sociologia hoje* sobre partidos são válidas aqui.

Propõe-se, então, examinar: o mecanismo de eleições “livres e periódicas, com regras pré-definidas”, critério central da democracia representativa liberal, “funciona de fato?” Anuncia-se, como primeira forma de exame do problema, o recurso à História. As denominações direita, esquerda e centro têm sua origem histórica explicada, com identificações dos grupos participantes e dos direitos que defendiam no contexto da Revolução Francesa. Daí se faz um resumo de como essas denominações passaram a ser entendidas. A esquerda é identificada com o “desejo de se lutar pela igualdade, pela justiça social, pelos direitos dos trabalhadores e dos mais desfavorecidos”, sendo partidos socialistas e comunistas identificados nesse campo; já a direita, com a “elite econômica da sociedade capitalista”, incluindo “tanto os partidos liberais, como também aqueles que entendiam que o capitalismo somente se tornaria viável através da intervenção econômica e do autoritarismo, como é o caso dos partidos totalitários, contrários à democracia como forma de governo”. O centro, por sua vez, é caracterizado pelos partidos “que tentariam conciliar as necessidades do capital com a preocupação com algumas questões sociais e uma relativa ampliação dos direitos dos trabalhadores”, ao que se observa: “alguns acham isso possível!” Seus membros seriam “representantes da burguesia” interessados num equilíbrio social; indica-se um vínculo histórico com a social-democracia europeia e, após o Estado de Bem-estar, com a denominação social-liberal. Um boxe faz uma síntese da diferenciação, porém com uma ênfase geral sobre a dimensão econômica dos diferentes programas e, no caso da direita, sobre os maiores interessados (“empresários”, “megaempresários”) e algumas contradições. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 225-226). O começo dessa passagem remete ao estudo

histórico para responder se eleições realmente funcionam como mecanismo democrático, uma questão fulcral que representa bem o princípio do estranhamento; o que segue, no entanto, é uma descrição de esquerda, direito e centro com referências à história sem o desenvolvimento de uma resposta sobre a questão levantada. No trecho que resumo a seguir, aparecerá outra questão, que pode ser entendida como uma forma específica da primeira, mas isso não é explicitado no texto. Seja um desenvolvimento da questão de partida, seja uma outra questão, uma resposta também não vem a ser construída pelo desenvolvimento seguinte. Note-se, também, que o discurso é construído de forma que constrói uma imagem da esquerda sem diferenças internas, em oposição à direita, em que são identificados partidos liberais e autoritários. Por um lado, a exposição perde pertinência aqui por desconsiderar um fenômeno tão discutido (dentro e fora da academia) e tão relevante para quem se envolve na política quanto a fragmentação na esquerda. Além disso, em contraste à abordagem sobre a direita e o centro, faltam indicações de contradições, o que acentua aquela impressão irreal de esquerda não fragmentada, insensível a contradições que, *dentro desse campo mesmo, muitos se esforçam por criticar e superar*. É desprezada também uma grande discussão teórica estimulada pela esquerda — não só atinente aos limites da democracia no capitalismo, mas também no que concerne aos meios propostos para superá-lo — em que poderiam ser trabalhadas teorias contra-hegemônicas da democracia.

Questiona-se, então, por que no Brasil, com maioria trabalhadora e pobre, as eleições resultam em mais eleitos “ricos e de direita”. Na tentativa de se compreender o problema, anunciam-se a teoria política e a análise da História e da composição dos partidos como meios. Primeiramente, os partidos legais de esquerda no Brasil são definidos como comunistas ou socialistas; vários partidos são citados para cada categoria. Observa-se que o critério utilizado é a autodefinição de cada organização. Os partidos de direita são definidos, em seguida, como liberais radicais ou adeptos do autoritarismo. Indica-se que não há partidos autodefinidos como de direita autoritária<sup>127</sup> no Brasil atual, mas são citados como exemplos históricos a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e (PDS), associados à ditadura civil-militar. Partidos de direita (neo)liberais são citados como exemplos, com uma observação final de que alguns deles têm membros antes vinculados à ARENA e ao PDS. Partidos social-democratas e trabalhistas são citados como de centro. Por fim, registra-se que os programas de alguns partidos não possibilitam uma definição precisa; o PMDB é usado como exemplo. Com a proposta de contribuir para que o próprio leitor identifique quais partidos e

---

127 O texto se refere explicitamente apenas a “direita” nesse momento, mas, logo em seguida, passa a tratar de partidos de direita (neo)liberais, do que se pode inferir que o primeiro momento dizia respeito a partidos de direita autoritários, segundo a divisão estabelecida anteriormente.

personalidades são de esquerda, de direita ou de centro, uma série de questões é colocada: a primeira, sobre os que apoiaram e os que se opuseram a medidas neoliberais nos Governos Collor e FHC; a segunda, sobre a direita, envolvendo “o número de políticos conservadores e ligados diretamente aos interesses capitalistas e oriundos historicamente da UDN, do PSD, da ARENA e do PDS, que serviram de base para a ditadura civil-militar ou que apresentam um programa claramente autoritário”; a terceira, associada também à direita, sobre “práticas de *controle do voto* da população nas cidades do interior do país, [...] em favelas e bairros pobres”; a quarta, atinente à esquerda, sobre “políticas que contribuam para que a maior parte da população tenha participação ativa na política” e relações entre partidos e movimentos sociais. Em seguida, pergunta-se se essas questões teriam conclusões unânimes; se os critérios usados seriam adequados; como seriam classificados os partidos dos governantes atuais; por fim, como o próprio leitor se identificaria politicamente e por quê. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 226-227). Os problemas apontados no trecho precedente a esse são repetidos aqui. Um novo aparece: nas questões para identificar politicamente partidos e personalidades, são usados critérios que não tinham sido estabelecidos antes, como a associação entre direita e práticas de controle do voto e a atribuição à esquerda de estímulo à participação ativa, o que precisaria ser discutido, sobretudo porque são comuns discursos que atribuem à esquerda um assistencialismo eleitoreiro e que criticam a despolitização de governos de esquerda no Brasil. Discursos correntes assim, ao serem ignorados pela educação escolar *em vez de discutidos criticamente*, não somem nem perdem força; um efeito certo, contudo, é que a escola se distancia da realidade e, com isso, até se torna menos interessante aos alunos. Note-se, por fim, que essas passagens sobre direita, esquerda e centro não foram mobilizadas para as questões inicialmente postas: as eleições funcionam mesmo em democracias representativas liberais? Por que num país de maioria trabalhadora e pobre há tantos ricos que são eleitos?

A seção *Interdisciplinaridade* apresenta o texto “A matemática das eleições proporcionais”, do professor de Matemática Raphael Alcaires, compreendendo uma explicação sobre como se calcula a distribuição de vagas por partido em eleições proporcionais. Também se diferenciam eleições majoritárias e proporcionais, eleições com lista aberta e fechada e outros detalhes. Ao final, recomenda-se discutir com os colegas “se este tipo de eleição é democrático”. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 228).

A seção *Interatividade* conta inicialmente com quatro questões de revisão. Uma delas propõe definir democracia em geral, democracia representativa e democracia participativa. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 229). A proposta concorre bem para os objetivos do capítulo e é um de seus pontos mais importantes, dado o pensamento hegemônico que

*pressupõe* democracia como democracia representativa.

Três atividades coletivas são propostas. Uma delas envolve identificar ideias e propostas dos principais partidos políticos. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 229-230). A partir dessa atividade, o MP recomenda

promover um debate sobre a real importância da política e da democracia na sociedade brasileira, pensando em alternativas concretas para se reverter a avaliação negativa que a população em geral manifesta sobre o quadro atual. A pergunta-chave para os alunos: isto seria factível ou estaríamos diante de uma “missão impossível”?! Por quê? (OLIVEIRA; COSTA, 2013, MP, p. 61).

A discussão sobre partidos políticos, que na última seção expositiva do capítulo obscureceu as questões sobre democracia, agora é posta como ponto de partida para de fato adentrar uma discussão a respeito de democracia. A proposta do MP apreende muito bem a necessidade de pensar, analisar e discutir os desafios da construção de uma sociedade democrática, com estímulo ativo à busca por alternativas e sem resignação diante de pensamentos fatalistas.

Duas questões do ENEM são reproduzidas. Uma delas, da edição 2011, trata da disputa política pelo sentido de palavras como democracia e reforma a partir de excertos da UDN e do Comando Geral dos Trabalhadores e tem como objetivo a identificação das propostas de reforma dessas organizações. (*apud* OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 229).

Seguem, por fim, recomendações de livros, filmes, *sites* e músicas, abordando os temas poder, cidadania, ditadura civil-militar no Brasil, eleições, redemocratização no Chile e no Brasil, transparência pública, pensamento weberiano e teoria e ciência política. (OLIVEIRA; COSTA, 2013, p. 230-231).

No tratamento da democracia em *Sociologia para jovens do século XXI*, um dos destaques são os questionamentos constantemente propostos como mediadores do conteúdo, compondo cadeias de raciocínio. Eles são feitos em linguagem e nível bem acessível, configurando uma boa concretização do princípio de estranhamento. Especificamente na última seção, de cujo título se depreende que trataria de democracia no contexto do neoliberalismo, nota-se, contudo, que questionamentos muito importantes são levantados, mas não são trabalhados como proposto, o que prejudica a formação dos alunos. O princípio da desnaturalização também se faz perceber bastante, com um destaque à historicidade e às contradições, com algumas exceções notáveis, das quais me parece mais grave — devido à ausência de concepções diferentes sobre o tema abordado e às implicações políticas — a forma como a “lei de ferro das oligarquias” de Michels foi apresentada a respeito de partidos. A pluralidade teórica, por sua vez, é quase sempre atravessada pela crítica, apesar de, como a maioria dos livros, não abarcar teorias contra-hegemônicas e sua dimensão propositiva. O

destaque, nesse aspecto, é a abordagem da democracia participativa, que ao mesmo tempo media para o aluno ideias e práticas alternativas ao hegemônico, mas não as isenta de tratamento crítico. Por fim, como noutras obras, percebe-se que a discussão sobre democracia não é mobilizada com vistas à democratização das próprias escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar de como o sentido de realidade se constitui como hegemônico numa cultura, Williams (2011) destacou os processos de incorporação dos quais as instituições escolares, entre outras, são meios. Chamou também a atenção ao fato de que nem tudo é considerado objeto legítimo de tais processos, indicando que as instituições têm tradições seletivas, em razão das quais “a partir de toda uma área possível do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados”, outros são “negligenciados e excluídos”, e outros são “reinterpretados, diluídos ou colocados em forma que dão suporte ou, ao menos, não contradizem os outros elementos dentro da cultura dominante eficaz.” (WILLIAMS, 2011, p. 54).

A análise do tratamento da democracia nos livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio evidenciou várias formas de operação dessa tradição seletiva, cada obra a seu modo. Dentre tantos problemas, vimos a democracia ateniense ser excluída do passado digno de lembrança ou ter sua organização reinterpretada de uma forma apropriada para o modelo de democracia hoje hegemônico não parecer, comparativamente, tão limitado. Vimos que não se tratou de experiências democráticas entre a Idade Antiga e as primeiras revoluções modernas antiabsolutistas. Vimos uma nação moderna ser tratada como terra de liberdade e democracia a despeito de escravidão, genocídio e exclusão política baseada em classe, raça e gênero. Vimos a democracia ser reduzida à democracia representativa liberal, como se essa fosse neutra, sem sequer uma justificativa perante o contraditório — aliás, sem sequer a existência do contraditório ser afirmada. Vimos pouca, às vezes, nenhuma atenção dada a teorias alternativas e contra-hegemônicas da democracia. Vimos que é possível realizar uma exposição sobre democracia muito plural na dimensão teórica, mas, ainda assim, muito aquém da necessidade de formação para a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Enfim, no que diz respeito às concepções de democracia, vimos, com muita frequência (a despeito do que diriam certos obscurantistas), a predominância do pensamento hegemônico com um tratamento hegemônico do não-hegemônico, tratamento operado ora por apagamento, ora por distorção, ora por formas de exposição que não promovem o estranhamento, a desnaturalização e a apreensão da conflitividade existente entre teorias divergentes e seus projetos. Sobretudo os projetos das teorias não-hegemônicas — mais do que suas dimensões explicativas e críticas — são soterrados em muitos discursos. Parece ser necessário frisar que toda organização existente atualmente chamada (por quem quer que seja) de democracia é um projeto dentre vários que se materializou, e as ciências e o ensino de ciências precisam encará-la como tal, entendendo por que se materializou um determinado projeto e não outros.



Não se pode silenciar a respeito de projetos por serem projetos: tal silenciamento é equivalente de censura e resignação. Seu sentido ideológico é de reprodução da hegemonia, de reprodução do pensamento e do projeto de democracia representativa liberal tido como padrão. E esse sentido de reprodução foi percebido frequentemente num meio em que, pelo contrário, deveria haver promoção de autonomia intelectual e pensamento crítico para que os educandos viessem a se apropriar de conhecimentos poderosos para suas vidas, como nos diz Young (2011); a examinar com rigor o que já foi produzido pelas gerações anteriores e, “à luz de suas próprias experiências pessoais e comuns”, fazer escolhas a partir desse legado, e mesmo a produzir algo que o superasse (WILLIAMS, 2015, p. 21).

No que diz respeito às concepções educacionais subjacentes aos livros, vimos que é preciso aproximar e pôr em relação dialética ainda muito mais os conteúdos com as vidas e práticas dos alunos e os problemas reais a serem enfrentados. Esse objetivo é visto frequentemente nas propostas pedagógicas nos MP, mas pouco concretizado nos livros do aluno. Para uma formação para a democracia, é necessário, ainda, mais esforço de mediação entre conteúdo e prática. Essa tarefa passa por tomar a escola como um instituição em que já se deve experimentar o que se aprende sobre democracia, mesmo que isso implique tensionamentos de relações e ordenamentos internos, explícitos ou implícitos. Passa, ainda, por estimular a experimentação dos meios disponíveis de participação fora da escola, a partir de problemas enfrentados pelos alunos e de outros que eles venham a reconhecer. Também passa, por fim, por considerar que os educandos vivem outras socializações além da socialização escolar planejada, que não são necessariamente orientadas para relações democráticas — e, com isso, orientar professores e alunos para que reconheçam essas relações e os significados e práticas nelas implicados, assim como para que reflitam e reelaborem suas práticas a respeito delas.

Vimos também, contudo, muitos exemplos de tratamento de questões e de experiências passadas e atuais que constituem bons subsídios das Ciências Sociais para uma formação crítica sobre e para a democracia. Considerando-se o conjunto das obras, há muitos “ingredientes” acertados já experimentados nela. Como professor, tenho os utilizando no meu fazer e, apesar de tantos problemas identificados na análise, definitivamente, há aqui um “bebê” que não deve ser jogado fora com a água do banho. Pelo contrário, ele deve ser ao mesmo tempo defendido de ataques políticos e submetido ao debate crítico para que se desenvolva de modo a superar suas limitações.

Em suma, pode-se afirmar que são oferecidos subsídios críticos para uma formação sobre e para a democracia, porém não de modo coeso e consistente. Nesse sentido,

há muitas limitações a se enfrentar. No plano da autoria, todos os problemas identificados podem ser superados. Por exemplo, em razão de acesso fortuito a exemplares de algumas novas edições aprovadas para o PNLD 2018-2020 (recordo que os mesmos títulos, exceto *Sociologia para o Ensino Médio*, foram aprovados), examinei, não sistematicamente, alguns dos problemas tratados e notei ora persistências, ora melhorias. Tais melhorias e superações, contudo não hão de acontecer espontaneamente — daí ser necessário o debate, para o qual pretendo ter contribuído com essas análises. Um comunicação corrente entre alunos e professores nas escolas e nas licenciaturas, pesquisadores e autores de livros didáticos pode contribuir muito para que a Sociologia no Ensino Médio e seus materiais de apoio se façam mais significativos para uma formação democrática. Pode contribuir, mesmo, para que a academia se torne mais sensível a determinadas questões por demandas oriundas dos alunos do Ensino Médio — o próprio problema da relação entre desigualdades e democracia, que, nas análises, assinalo tantas vezes como ausente, é um exemplo de questão à qual a academia precisa se dedicar mais, como apontam Machado e Marques (2016), e que poderia ganhar maior relevância nas agendas de pesquisa em função de pressões remetidas das escolas.

No plano político, todavia, há muitas dificuldades. As mudanças drásticas da organização do Ensino Médio tocadas desde 2016 vêm impondo a descaracterização de disciplinas, com a consequência de que a próxima edição do PNLD terá livros organizados por áreas do conhecimento, não mais por disciplinas, sendo provável, com isso, uma perda de espaço para a Sociologia. Além disso, medidas de censura<sup>128</sup> e autocensura<sup>129</sup> serão uma constante, por enquanto. Fatores como esses constituem obstáculos à superação dos problemas identificados nas análises. Também afirmei, na introdução, a importância da avaliação crítica pública para além dos atuais procedimentos avaliativos endógenos do PNLD. Concluídas as análises, só tenho razões para reafirmá-la e para defender que os procedimentos do programa sejam mais permeáveis ao debate público, ainda que tal abertura também seja improvável num futuro próximo.

No que diz respeito à formação de uma agenda de pesquisa sobre democracia, Sociologia no Ensino Médio e livros didáticos, registro algumas possibilidades. Primeiramente, dentro dos limites de uma dissertação de mestrado, uma análise que incorporasse com maior rigor elementos de variados capítulos dos livros didáticos, em

128 “Doria veta ‘ideologia de gênero’ em livro didático e Bolsonaro quer regular tema”. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2019-09-03/doria-veta-ideologia-de-genero-em-livro-didatico-e-bolsonaro-quer-regular-tema.html>. Acesso em: 25 out. 2019.

129 “Autores se autocensuram sobre ditadura para não perder espaço no MEC de Bolsonaro”. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/06/politica/1554504245\\_154102.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/06/politica/1554504245_154102.html). Acesso em: 25 out. 2019.

contraposição à análise densa de um capítulo por livro, não foi possível, mas pode vir a ser feita em trabalhos subsequentes. Essa e outras limitações metodológicas desse trabalho podem ser superadas, para uma melhor análise. Os livros didáticos do triênio 2018-2020, se analisados em comparação com os do triênio anterior, também podem trazer revelações interessantes. Igualmente, outros materiais precisam ser analisados — penso nas obras não aprovadas pelo PNLD, em livros ou apostilas adotados por fora do programa por algumas redes estaduais e por escolas particulares, em materiais de apoio aos docentes fornecidos pelo MEC, em materiais de outros países, assim como no ENEM, que tem um grande efeito de orientar o ensino em escolas e cursinhos. Análises colaborativas que ponham em perspectiva a formação para a democracia em materiais para o Ensino Médio e para etapas anteriores da Educação Básica também podem ter muito a revelar, assim como análises sobre as interpretações de professores e alunos. Entrevistas com autores e avaliadores, ainda, poderiam revelar aspectos inauditos da produção dos livros e do PNLD. No geral, principalmente no que diz respeito aos materiais que vêm sendo produzidos desde o golpe de 2016 e, mais ainda, a partir de 2019, é importante examinar com bastante atenção como se pauta a democracia e não deixar que esse grave debate venha a minguar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. *Estado, direito e análise materialista do racismo*. 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/36128322/Estado\\_direito\\_e\\_an%C3%A1lise\\_materialista\\_do\\_racismo](https://www.academia.edu/36128322/Estado_direito_e_an%C3%A1lise_materialista_do_racismo). Acesso em: 7 ago. 2019.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Dr. Ribamar. Projeto de Lei 1.641/2003. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Inclui as disciplinas "Filosofia" e "Sociologia" como disciplinas obrigatórias do ensino médio. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 7 ago. 2003. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=152839&filename=PL+1641/2003](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=152839&filename=PL+1641/2003). Acesso em: 2 dez.

ANDERSON, Carol. *One Person, No vote: How Voter Suppression Is Destroying Our Democracy*. New York: Bloomsbury, 2018.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. *Can education change society?* New York: Routledge, 2013.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (Ed.). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. 2. ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 2007.

ARAÚJO, Silvia Maria; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. *Sociologia*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. *Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017*. 2018. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2019.

BANDEIRA, César. Parecer sobre o Projeto de Lei nº 1.641, de 2003. Comissão de Educação e Cultura, Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 12 nov. 2003. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=180119&filename=Tramitacao-PL+1641/2003](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=180119&filename=Tramitacao-PL+1641/2003). Acesso em: 3 dez. 2018.

BARBOSA, Maria Lúcia; TEIXEIRA, João Paulo Allain. *Neoconstitucionalismo e Novo Constitucionalismo Latino Americano: dois olhares sobre igualdade, diferença e participação*. *Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 08, n. 2, p. 1113-1142, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdp/v8n2/2179-8966-rdp-8-2-1113.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

BELLIGNI, Silvano. Hegemonia. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. v. 1. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998. p. 579-581.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Vol. 1.: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOHMAN, James; REHG, William (ed.). *Deliberative democracy: essays on reason and politics*. Cambridge: The MIT Press, 1997.

BOMENY, Helena *et al.* *Tempos modernos, tempos de sociologia*. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, 31 out. 1827. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 6 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 330, de 12 abril de 1890. Promulga o regulamento que reorganiza o ensino nas escolas do Exercito. Rio de Janeiro, 12 abr. 1890. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-330-12-abril-1890-524468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Rio de Janeiro 13 jan. 1925. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm). Acesso em: 6 dez. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Presidência da República, Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm).

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Presidência da República, Rio de Janeiro, 1942b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm). Acesso em: 5 dez. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.141, de 20 de dezembro de 1943. Lei orgânica do Ensino Comercial. Presidência da República, Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm). Acesso em: 5 dez. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Presidência da República, Rio de Janeiro, 1946a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm). Acesso em: 5 dez. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Presidência da República, Rio de Janeiro, 1946b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De19613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19613.htm). Acesso em: 5 dez. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/De10869.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10869.htm). Acesso em: 5 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 5 dez. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 21 nov 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=8304:edital-pnld-2015-ensino-medio-03-07-2013>. Acesso em: 20 out. 2018.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://200.144.189.42/ojs/index.php/revistaemquestao/article/viewArticle/3697>. Acesso em: 23 set. 2016.

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.887>. Acesso em: 11 maio 2019.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

CONGRESSO NACIONAL. Redação final do Projeto de Lei nº 1.258-C, de 1988, “que fixa diretrizes e bases da educação nacional”. 13 maio 1993. In: BRASIL. *Diário do Congresso Nacional*. Seção I, ano XLVIII — suplemento ao nº 80. Centro Gráfico do Senado Federal, Brasília, DF, 14 maio 1993. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD14MAI1993SUP.pdf#page=>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CONGRESSO NACIONAL. Ata da 22ª sessão conjunta, em 5 de dezembro de 2001. In: BRASIL. *Diário do Congresso Nacional*. Ano LVI — nº 048. 6 dez. 2001. Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Brasília, DF. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/PublicacoesOficiais>. Acesso em: 30 nov. 2018.

CONGRESSO NACIONAL. Ata da 6ª sessão conjunta, em 20 de maio de 2004. In: BRASIL. *Diário do Congresso Nacional*. Ano LIX — nº 008. 21 maio 2004. Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Brasília, DF. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/PublicacoesOficiais>. Acesso em: 29 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 27 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 37/2006. Aprovado em 7 jul. 2006. Assunto: Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf). Acesso em: 3 dez. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO. *Latinobarómetro 2015*: análisis online. Santiago, 2015. Disponível em: <http://www.latinobarometro.org/>. Acesso em: 13 set. 2016.

DESTERRO, Fabio Braga do. *Sobre livros didáticos de Sociologia para o Ensino Médio*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. *et al.* Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362014000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000400008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27 ago. 2016.

DIAS, Alvaro. Parecer sobre o Projeto de Lei da Câmara nº 9, de 2000 (nº3.178/97 na Casa de Origem). Comissão de Educação, Senado Federal, Brasília, DF, 2 maio 2001. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4548052&ts=1543156678187&disposition=inline>. Acesso em: 27 nov. 2018.

EICHNER, Carolyn J. *Surmounting the barricades: women in the Paris Commune*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 2004.

FERES JÚNIOR, João; POGREBINSCHI, Thamy. Democracia, Cidadania e Justiça. In: MORAES, Amaury Cesar (Coord.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, 15). cap. 12, p. 249-266.



FERNANDES, Florestan. Resposta às intervenções: um ensaio de interpretação sociológica crítica. *Encontros com a civilização brasileira*, n. 4, out. 1978. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 200-207.

FERNANDES, Florestan. *Circuito fechado*. São Paulo: Globo, 2010.

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FERREIRA JR., Amarílio. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O legado de Marx para a construção do projeto da pedagogia socialista. In: CALDART, Roseli Salete; BÔAS, Rafael Litvin Villas (org.). *Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *PNLD 2015 - Coleções mais distribuídas por componente curricular*. 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/35-dados-estatisticos?download=9374:pnld-2015-colecoes-mais-distribuidas-por-componente-curricular-ensino-medio>. Acesso em: 27 set. 2016.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GARGARELLA, Roberto. Em nome da constituição: o legado federalista dois séculos depois. In: BORON, Atilio (comp.). *Filosofia política moderna: de Hobbes a Marx*. São Paulo: CLACSO, USP, 2006. p. 169-188.

GASPARI, Elio. *A ditadura envergonhada*. Edição digital. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. (As ilusões armadas, v. 1).

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOODSON, Ivor F. On curriculum form. In: GOODSON, Ivor F. *Learning, Curriculum and Life Politics: the selected works of Ivor F. Goodson*. London: Routledge, 2005.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002. 6 v.



HAMILTON, Alexander; MADISON, James; JAY, John. *O federalista*. Belo Horizonte: Líder, 2003.

HUNTINGTON, Samuel P. *The third wave: democratization in the late twentieth century*. Norman, OK: University of Oklahoma Press, 1991.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. *Mediações*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/3391/2761>. Acesso em: 23 ago. 2016.

KUENZER, Acacia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÉNINE, V. I. *A revolução proletária e o renegado Kautsky*. In: LÉNINE, V. I. *Obras escolhidas*. 3 t. Moscou: Progresso; Lisboa: Avante!, 1977. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1918/renegado/index.htm>. Acesso em: 4 ago. 2019.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Por que filosofia no segundo grau. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 6, n. 14, jan./abr. 1992. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141992000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141992000100010). Acesso em: 27 nov. 2018.

LOSURDO, Domenico. *Democracia ou bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; São Paulo: Editora Unesp, 2004.

LOSURDO, Domenico. *Contra-história do liberalismo*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

LOSURDO, Domenico. *A luta de classes: uma história política e filosófica*. São Paulo: Boitempo, 2015a.

LÖWY, Michael. *Écosocialisme: L'alternative radicale à la catastrophe écologique capitaliste*. Paris: Mille et une nuits, 2011.

LUXEMBURGO, Rosa. *A revolução russa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MACHADO, Igor José Renó; AMORIM, Henrique; BARROS, Celso Rocha de. *Sociologia hoje*. São Paulo: Ática, 2013.

MACHADO, Carlos; MARQUES, Danusa. As ciências sociais brasileiras e a temática das desigualdades (2000 a 2010). In: MIGUEL, Luis Felipe (org.). *Desigualdades e democracia: o debate da teoria política*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 399-433.

MESTRINHO, João Thomé. Relatório e parecer sobre o Projeto de Lei 3.178, de 1997. Comissão de Educação, Cultura e Desporto, Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 17 set. 1997. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=AE3C43826A98BC49100A97B7734B5C96.node2?codteor=1130709&filename=Avulso+-PL+3178/1997](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AE3C43826A98BC49100A97B7734B5C96.node2?codteor=1130709&filename=Avulso+-PL+3178/1997). Acesso em: 27 nov. 2018. p. 12-15 do arquivo.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia domesticada: bases antidemocráticas do pensamento democrático contemporâneo. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 483-511, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S001152582002000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001152582002000300006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 maio 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. Teoria democrática atual: esboço de mapeamento. *BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, nº 59. São Paulo, 2005, pp. 5-42.

MIGUEL, Luis Felipe. Introdução – Igualdade e democracia no pensamento político. In: MIGUEL, Luis Felipe (org.). *Desigualdades e democracia: o debate da teoria política*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. Da desigualdade de classe à dominação política na tradição marxista. In: MIGUEL, Luis Felipe (org.). *Desigualdades e democracia: o debate da teoria política*. São Paulo: Editora Unesp, 2016a.

MIGUEL, Luis Felipe. Desigualdades inevitáveis e restrição da democracia no pensamento elitista. In: MIGUEL, Luis Felipe (org.). *Desigualdades e democracia: o debate da teoria política*. São Paulo: Editora Unesp, 2016b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, v. 3).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas*. [S.l.], 2017. 29 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 25 maio 2017.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. *O espírito das leis*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca; TOMAZI, Nélon Dácio. Conhecimentos de Sociologia. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio, v. 3). p. 99-133.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. MORAES, Amaury Cesar (Coord.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, 15). cap. 2, p. 45-62.

MORAES, João Quartim de. Liberalismo e fascismo, convergências. *Crítica marxista*, n. 8, jun. 1999, p. 11-42.

MOURA, Dante. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil*

*contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/455/343>. Acesso em: 2 set. 2016.

OFFEN, Karen. *The woman question in France, 1400–1870*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. *Sociologia pra jovens do século XXI*. 3. ed. reformulada e ampliada. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997. p. 61-161.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Mensagem nº 1.073, de 8 de outubro de 2001. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF, 8 out. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/VETO\\_TOTAL/2001/Mv1073-01.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/VETO_TOTAL/2001/Mv1073-01.htm). Acesso em: 29 nov. 2018.

QUINO. *Toda Mafalda*. 8. ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROQUE, Padre. Projeto de Lei 3.178/1997. Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Inclui no currículo do ensino médio a filosofia e sociologia, como disciplinas obrigatórias. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 28 maio 1997. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=AE3C43826A98BC49100A97B7734B5C96.node2?codteor=1130709&filename=Avulso+-PL+3178/1997](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=AE3C43826A98BC49100A97B7734B5C96.node2?codteor=1130709&filename=Avulso+-PL+3178/1997). Acesso em: 27 nov. 2018. p. 3-5 do arquivo.

ROSENBERG, Arthur. *Democracia e socialismo: história política dos últimos cento e cinquenta anos*. São Paulo: Global, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHUMPETER, Joseph A. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SENADO FEDERAL. Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 101, de 1993 (PL nº 1.258, de 1988, na Casa de origem), que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. 4 mar. 1996. In: BRASIL. *Diário da Câmara dos Deputados*. Ano LI - nº 041. Centro Gráfico do Senado Federal, Brasília, DF, 9 mar. 1996. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD09MAR1996.pdf>. p. 06165-06171.

SENADO FEDERAL. Ata de apuração dos votos de Vetos Presidenciais constantes da Cédula Única de votação utilizada na Sessão Conjunta, realizada no dia 20 de maio de 2004. In: BRASIL. *Diário do Senado Federal*. Ano LIX — nº 086. 28 maio 2004. Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Brasília, DF. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/PublicacoesOficiais>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SHIVA, Vandana. *Earth Democracy: Justice, Sustainability and Peace*. London: Zed Books, 2006.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (Coord.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, 15). cap. 1, p. 15-44.

SILVA, Gabriela Montez Holanda da. *Formando o Cidadão e Construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

THE REVOLUTION Will Not Be Televised. Direção: Donnacha O’Briain e Kim Bartley. [S. l.]: Vitagraph Films, 2002.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América: leis e costumes. De certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o ensino médio*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

VITULLO, Gabriel. O lugar do conflito na teoria democrática contemporânea. *Tomo*, São Cristóvão-SE, n. 10, jan./jun. 2007.

VITULLO, Gabriel. Representação política e democracia representativa são expressões inseparáveis? Elementos para uma teoria democrática pós-representativa e pós-liberal. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 2, p. 271-301, jul.-dez. 2009.

VITULLO, Gabriel. *As outras teorias da democracia: participacionismo, deliberacionismo e republicanismo cívico*. Natal: EDUFRN, 2012.

VITULLO, Gabriel; SCAVO, Davide. O liberalismo e a definição bobbiana de democracia: elementos para uma análise crítica. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 13, p. 89-105, jan.-abr. 2014.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Democracy, Capitalism, and Transformation*. 2001. Disponível em: <https://www.binghamton.edu/fbc/archive/iw-vien2.htm>. Acesso em: 4 ago. 2019.

WILLIAMS, Raymond. *Resources of hope: culture, democracy, socialism*. London: Verso, 1989.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Unesp, 2011.

WILLIAMS, Raymond. *Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

YOUNG, Michael. What are schools for? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 32, p. 145-155, set./dez. 2011. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/ESC32\\_Arquivo.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/ESC32_Arquivo.pdf). Acesso em: 19 nov. 2018.