

### OFENSIVA CONSERVADORA: A BUSCA DA ANULAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE JOVENS NA VIDA PÚBLICA PELO ESCOLA SEM PARTIDO

**Dr. Ricardo Gonçalves Severo**  0000-0001-8413-7159

Universidade Federal do Rio Grande

**Dr. Leonardo Dorneles Gonçalves**  0000-0001-8093-8493

Universidade Federal de Pelotas

**RESUMO:** Neste artigo discutem-se os aspectos que caracterizam a ofensiva liberal-conservadora sobre a formação política dos jovens, especificamente no espaço escolar, a partir das finalidades do projeto Escola sem Partido (ESP). Para tanto, problematizam-se os fundamentos que orientam o projeto ESP a partir da apresentação de elementos teóricos que permitem a compreensão mais ampla sobre a participação e formação dos jovens, considerando ser uma das características da escola a possibilidade da construção da socialização política da juventude. Dialogando com a sociologia da juventude de Karl Mannheim (1952; 1967; 1969; 1982; 1986;

2013; s/d) prioritariamente, entendemos que o processo de socialização dos jovens é expressão de múltiplas visões de mundo como condições de diferentes espaços de participação e construção. De cunho bibliográfico o trabalho busca evidenciar os limites da articulação entre liberais e conservadores como estratégia de disputa social e educacional, demonstrando que a formação e participação política dos jovens se efetiva em diferentes círculos de socialização, inclusive na escola, a qual tem atuado, no contexto brasileiro, nos limites da institucionalidade democrática e capitalista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Juventude; Socialização política; Conservadorismo.

### CONSERVATIVE OFFENSIVE: THE SEARCH OF THE ANNULMENT OF THE PARTICIPATION OF YOUNG PEOPLE IN THE PUBLIC LIFE FOR THE SCHOOL WITHOUT PARTY

**ABSTRACT:** This article discusses the aspects that characterize the liberal-conservative offensive about the political formation of young people, specifically in the school space, from the goals of the School without Party (ESP) project. For that, the fundamentals that orient the ESP project are presented, based on the presentation of theoretical elements that allow a broader understanding of youth participation and training, considering that one of the school's roles is the socialization of youth. Dialoging primarily with the sociology of youth from Karl Mannheim (1952; 1967; 1969; 1982; 1986; 2013; s/d), we understand that the

process of socialization of young people is an expression of multiple worldviews as conditions of different spaces of participation and construction. From a bibliographical point of view, this work seeks to highlight the limits of the articulation between liberals and conservatives as a strategy of social and educational dispute, demonstrating that the formation and political participation of young people is effective in different circles of socialization, including in school, which has acted in Brazilian context, within the limits of democratic and capitalist institutionalality.

**KEYWORDS:** youth; political socialization; conservatism.



## 1 INTRODUÇÃO

A conjuntura política brasileira contemporânea caracteriza-se pela ascensão de pautas conservadoras em termos morais, assim como por propostas liberais na economia. Compreendem-se tais pautas como pertencentes a grupos que constituem visões de mundo ou estilos de pensamento (MANNHEIM, 1986), relacionados aos contextos sociais de referência e que são marcados por formas de pertencimento que consideram classe, religião, geração e demais marcadores significativos aos grupos em análise.

Estes estilos de pensamento expressam relações de coexistência antagônicas em que há, via de regra, diferença de poder, traduzindo-se na constituição de grupos dominantes, que tendem a impor seus valores e impedem a formação de uma consciência autônoma por parte dos dominados, que por esta relação de poder desigual tende a sublimar suas expressões políticas e culturais (MANNHEIM, 2013, pg. 76). Esta inter-relação antagônica está inclinada a tornar apenas latente a oposição em ambientes democráticos formais, sendo possível aos dominados expressar algumas contradições e opressões vivenciadas. No entanto, ambas as visões de mundo desenvolvem interpretações próprias da realidade, sem que haja, necessariamente, uma comunicação consensual, mas disputam a interpretação válida sobre a realidade. Para Mannheim:

Esta é também a razão do conhecido mas pouco explicado fenômeno de que a democratização, em sua primeira etapa, não produz igualdade nem unidade universal de pensamento, mas acentua as divergências entre grupos (MANNHEIM, 2013, pg. 76-77).

Tal fenômeno é resultado da impossibilidade de constituir um entendimento comum entre ambas as visões de mundo, que podemos resumir numa diferença entre progressistas e conservadores, pois seus fundamentos são ontologicamente distintos e, por isso, não são passíveis de produzir uma síntese. Ainda, em termos históricos, o polo ideológico

conservador tem sido dominante, considerando aí os arranjos conjunturais que expressam características singulares a cada situação observada.

Exemplificando este estilo de pensamento, em termos gerais, a visão conservadora busca valorizar o passado, considerando o presente como processo de degeneração de valores tidos por estes como ideais e, via de regra, com base na defesa da instituição “família”, modelo único e idealizado constituído por pai, mãe e filhos. É próprio desta ideologia a busca da construção política do presente orientando-se por um passado idealizado, enraizado em relações estruturadas no exercício do poder patriarcal, patrimonial, reafirmado pelos fundamentos religiosos (cristãos).

No que tange à visão econômica liberal, ressalta a prioridade ao indivíduo, considerando a influência do Estado como algo que coíbe a liberdade de “empreender”, partindo do princípio formal de igualdade, tendo como lema a meritocracia e não considerando diferenças que existam em oportunidades. É, em síntese, uma visão que vê como benéfica, ou ainda, como natural, a diferença entre as pessoas.

Não é uma regra que ambas as visões andem em conjunto, mas nos grupos que têm crescente expressão pública, é uma característica marcante a junção destas perspectivas, principalmente por não se tratar de visões de mundo antagônicas em sua essência. Desta forma, considerando a atual polarização política no país entre esquerda e direita, referências que muitas vezes são utilizadas de maneira extremamente vaga<sup>1</sup>, os exemplos citados constituem um campo sociopolítico distinto mas pertencente ao mesmo conjunto de valores que coexistem e adaptam-se à conjuntura, resultando na junção de pautas e organizações com objetivos em comum (REMMLING, 1975, p. 47-48). Assim, um dos reflexos que podem ser sentidos na mudança de orientação pública com este perfil ocorre nos espaços escolares,

---

<sup>1</sup> A título de exemplo do estilo de pensamento conservador, Miguel Nagib, proponente do projeto Escola sem Partido, interpreta como ditadura do Enem o fato de redações que tragam pautas que contrariem os Direitos Humanos serem zeradas (fala realizada no I fórum nacional a Direita e o Conservadorismo no Brasil. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MTJyqFosnws>).

considerando tanto a gestão do poder público quanto o engajamento em organizações e movimentos sociais.

Como exemplo, o projeto Escola sem partido (ESP), surgido em 2004 e a partir de 2015 passa a ter maior repercussão, passa a ser publicamente defendido por organizações tais como o Movimento Brasil Livre (MBL), majoritariamente composto por jovens que, inicialmente defendia propostas liberais, mas que, atualmente, passa a pautar-se por proposições conservadoras, sendo expressão típica da combinação de ideologias mencionadas acima.

Assim, o ESP tem sido referência para ocupantes de cargos públicos de viés conservador e organizações religiosas cristãs (em especial neopentecostais), de juventude, entre outras. Neste cenário, uma das críticas feitas ao ambiente escolar e em especial à categoria dos (as) professores (as) é a de politizar os estudantes, geralmente representados como *tabula rasa*, com pautas sobre política, sexualidade, religião e outros temas que possam suscitar debate e, por consequência, conflitos entre os valores expressos na síntese entre tendências liberais e conservadoras.

Tal caracterização sobre a juventude influencia diretamente no entendimento do papel da escola, a qual é tratada e instrumentalizada pelo poder público e por parte significativa da sociedade unicamente como espaço para treinamento para a vida adulta, especialmente no que diz respeito a preparação para o trabalho. Esta visão não se restringe ao momento atual e tampouco ao Brasil, mas constitui, em nosso entendimento, numa constante imposição de qual deve ser o papel da escola considerando o modelo societal em que vivemos que, conjuntamente, apresenta maior aderência à visão (neo) liberal e conservadora. Em um exemplo, sobre a socialização política em escolas francesas na década de 1970, demonstra-se que esta visão não se restringe ao Brasil e tampouco ao período recente:

Em estudos empíricos de agentes de socialização política, as escolas são muitas vezes consideradas apenas como um provedor privilegiado de informação e conhecimento formais. Está negligenciando sua função, talvez a mais essencial, de aprender a fazer e a dizer regras e normas que mais tarde influenciarão atitudes e comportamentos políticos [tradução dos autores] (DEHAN, PERCHERON; BARTHÉLÉMY-THOMAS, 1980, p. 379).

As autoras compreendem o ambiente escolar como espaço fundamental para o aprendizado político, considerando, por exemplo, a escolha do líder de classe, o que gera familiaridade com o processo de escolhas de representantes, componente essencial do sistema eleitoral (idem, p. 380).

Assim, parte-se do entendimento, o qual concordamos, de que a escola é, via de regra, o primeiro contato com ambiente público e que tem como um dos objetivos instigar a participação política e debate, compreendido com ferramenta fundamental para a construção de ambientes democráticos. Este espaço, por si, não constitui, como a proposta do ESP sugere, uma concepção “doutrinária” sobre a sociedade. É preciso considerar quais são as variáveis pertinentes (contexto sociopolítico, histórico familiar, raça, gênero, classe, religião, etc.) para construção das visões de mundo da juventude contemporânea, o que constitui uma lacuna nos estudos sobre o tema (WELLER, 2007, p. 11) e que, em nosso entendimento, leva à reprodução da visão restrita de que jovens não produzem suas percepções do mundo com base em experiências variadas, sendo a escola um dos espaços em que é percebida em razão de seu caráter público.

Desta forma, o objetivo do artigo é apresentar a compreensão do que é a juventude e suas formas de socialização política, considerando a escola como espaço significativo e plural para a construção de uma visão de mundo que não é produzida exclusivamente neste espaço, mas como *locus* de produção de debates como espaço em interação com a sociedade. Para tanto, utilizamos em especial as contribuições de Karl Mannheim sobre juventude e escola. Também, nos valem para este debate uma perspectiva

que se origina na sociologia do conhecimento em interação com a perspectiva histórica do marxismo, o qual rejeita existência de fatores supra-históricos e o economicismo dogmático do marxismo vulgar (REMMLING, 1967).

## **2 JUVENTUDE ENQUANTO GERAÇÃO: PRODUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES DO AMBIENTE ESCOLAR**

Há no senso comum um entendimento de que a socialização de crianças e jovens restringe-se à transmissão e não de um processo de construção de quadro de experiências (CASTRO, 2009) capazes de gerar formas de compreensão, atuação e participação no meio social de maneira não tutelada e, mais importante, como participantes do presente no que diz respeito à construção política. Nega-se, muitas vezes, a possibilidade de participação política aos jovens em razão do entendimento de que este é um período de transição<sup>2</sup>, portanto incompleto (BATALLÁN, 2011, p. 16) e que a política cabe à fase adulta:

Mesmo considerando que uma visão mais recente sobre a socialização reconheça o papel ativo e produtor que as crianças e os jovens assumem nos processos de transmissão cultural, de forma geral, a ênfase do conceito permanece nas aptidões que devem aparecer no final do processo [...], e como essa aptidão corresponde ao funcionamento do que já está instituído - a sociedade dos adultos e suas instituições (CASTRO, 2009, p. 482).

Esta concepção sobre o processo de socialização e juventude tem implicações diretas na compreensão do papel do espaço escolar e pode ser verificado atualmente, nas tentativas de implementação do projeto ESP que, ao apontar os riscos de “influenciar” a juventude com valores alheios aos

---

<sup>2</sup> Ao retomar os postulados gregos no que tange a compreensão de participação política na *Polis*, autores clássicos da modernidade refundam tal entendimento e reorientam a negação da infância e juventude com períodos de preparação para a idade racional. Rousseau em “O Emílio” ao preparar seu aluno para a vida em sociedade, entende que há diversos estágio de natureza a ser superados até atingir a cidadania política, para a qual a escola cumpre função essencial.

familiares, por mero contato com tais perspectivas, expressa o ideal de tratamento desta fase da vida dos (as) estudantes como uma *tábula rasa*.

Considerando a premissa de Mannheim, que a juventude, compreendida na sua dimensão sociológica, é responsável pela produção de novas interpretações e propostas societais em razão de ter como característica fundamental estabelecer novo contato com estruturas sociais tidas como certezas pelas gerações mais velhas e em dada conjuntura sócio histórica (MANNHEIM, s/d), torna-se compreensível que a escola, ambiente em que essa geração passa majoritariamente a expressar-se publicamente, seja eleita como prioridade política de grupos conservadores.

Mais importante, nega-lhes a autonomia da formulação política ao constituir a categoria profissional docente como ‘doutrinadora’, num golpe duplo ao criminalizar a profissão e, conseqüentemente a escola, justifica ou coloca em segundo plano as carências estruturais visualizadas na falta de recursos, pauta levantada por estudantes nos processos de ocupação das escolas a partir do ano de 2015 iniciado em São Paulo (CAMPOS, MEDEIROS; RIBEIRO, 2016) e depois espalhado por vários estados do país. Estas mobilizações, da mesma forma, muitas vezes são tratadas como “partidárias” ou como alheias à escola <sup>3</sup>, quando, de fato, trata-se de um processo de experimentação que consiste em troca de experiências, sendo o componente geracional fundamental:

---

<sup>3</sup> Como exemplo a fala do governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, sobre um pedido de reintegração de posse de escola que havia sido negado pelo Tribunal de Justiça: “Você tem uma escola com 800 alunos, dez alunos vão lá e trancam a escola. E um professor às vezes e até MTST, pessoas que não têm nada a ver com a escola.” Disponível em [http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/nao-pode-impedir-quem-quer-estudar-diz-alckmin-sobre-ocupacoes.html?TB\\_iframe=true&width=921.6&height=921.6](http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/nao-pode-impedir-quem-quer-estudar-diz-alckmin-sobre-ocupacoes.html?TB_iframe=true&width=921.6&height=921.6)

[...] a relação professor-aluno não é a mesma do que a relação entre um representante da “consciência em geral” e outro, mais semelhante à relação entre um centro subjetivo possível de orientação vital e outro que lhe seja subsequente. Esta tensão parece insusceptível de solução mas apresenta um fator compensador: não só o professor educa o aluno, como também o aluno educa o professor. As gerações estão num estado de constante interação (MANNHEIM, s/d, p. 149-150).

Mesmo parecendo contraditório, a expressão e crescimento de organizações de jovens que se auto identificam como conservadores ou de direita tem aumentado. Isto ocorre em razão do contexto político em que vivemos atualmente, e sendo a estrutura política em dada conjuntura um elemento importante para a construção da opinião política de jovens, em especial quando não há, *a priori*, uma auto identificação ideológica (PERCHERON, 1982). Estes jovens conservadores, por sua vez, não são tratados como doutrinados por organizações como MBL ou ESP justamente por defenderem os valores já estabelecidos e, conseqüentemente, na operação de desconstrução política e social do antagonista, não são tratados como ideológicos, sinônimo de falso na compreensão do senso comum.

Articula-se a isto a estrutura social desigual do país, a qual se apresenta vulgarmente nos meios de comunicação e por parte do meio acadêmico como faixas de renda (A, B, C, D e E), negando assim implicações políticas que as classes sociais tem na divisão da sociedade e restringindo a apenas um aspecto econômico, e mesmo este, desconsiderando as ocupações (SOUZA, 2017, p. 85). Aparece assim como um discurso de princípio de igualdade de oportunidades que mascara, de fato, como se dão, por exemplo, as relações produtivas:

Assim, todas as escolhas individuais obedeceriam uma espécie de cálculo de chances e oportunidades universalmente compartilhado. Todas as pessoas são percebidas como produto de uma série rigorosamente igual, diferenciando-se unicamente pelo que possui no bolso. Ninguém se escandaliza com tamanha pobreza analítica porque um leitor de classe média percebe apenas a homogeneidade de sua própria classe. Melhor, de sua própria fração de classe (SOUZA, 2017, p. 86).

Tal padrão de compreensão do senso comum de igualdade em princípio das oportunidades gera uma distorção sobre os limites impostos a determinados segmentos da população, tanto no que diz respeito ao acesso a melhores condições de vida via mercado de trabalho, quanto pelo acesso aos serviços públicos. É nossa interpretação que ambos caminhos passam pela escola, considerando tanto a noção funcional dela de preparação para o trabalho quanto para a socialização, incluindo a política em sentido amplo. Nas camadas populares, em especial, há expectativa que a escola auxilie na socialização de seus filhos (PAIXÃO, 2007, p. 222), o que, em geral, deve acontecer pelo acesso ao conhecimento, prioritariamente, para que haja condições de inserção social nos marcos formais que regem a organização da sociedade atual. Por isso, a compreensão de socialização desejada pelas populações excluídas das benesses produzidas pela forma capitalista é de alguma forma, participar daquilo que lhes é negado ao longo da história.

Porém, entende-se que tal intento pode ser qualificado quando esta tarefa articula-se ao entendimento de construção democrática da sociedade, o que ocorre quando a escola oferece oportunidades de participação política aos jovens. Para tanto, compreende-se que o processo de ensino deve se dar considerando o contexto dos educandos (MANNHEIM e STEWART, 1969, p. 50) e num processo de interação dialógica, pelo qual a participação e construção do papel da escola ocorre coletivamente, independente se a forma escolar atual tem ou não controle do processo coletivo de socialização, uma vez que as relações sociais internas à escola ocorrem ainda que não sejam previstas em programas ou projetos pedagógicos. Não deixa de ser verdade, também, que o planejamento e execução de ações coletivas no âmbito escolar potencializa o processo de politização dos sujeitos.

O que tem ocorrido, via de regra, dada a compreensão reacionária de que jovens são “manipuláveis”, sendo este o entendimento quando se tratam de pautas progressistas, é que eles serviriam como expressão fenomênica da noção do senso comum de que são vítimas de discursos ideológicos, o que é apresentado como característica imanente do antagonista e interpretado

como forma de falsificação da realidade. Trata-se, portanto, de uma construção social que busca apagar o oponente (ou sua visão de mundo) da totalidade, compreendida como construção daquele(s) que acusa(m) o(s) outro(s) de ideólogo(s) (MANNHEIM, 1952).

Distanciando-se de tais interpretações, busca-se, nesta perspectiva, dar centralidade aos jovens para compreensão de fenômenos sociais de grande envergadura no que diz respeito às transformações sociais que são levadas adiante pela formação desta identificação coletiva, e que cria uma interpretação levando em conta a “demarcação geracional”. Isto é, como essa juventude vivencia um fenômeno e como é criado um prognóstico com base no potencial da “colisão do tempo histórico com o tempo biográfico”, construindo a marcação sociotemporal de um antes e depois de evento (FEIXA e LECARDI, 2010, p. 189) e que toma significados específicos de acordo com a geração a que se pertence e que o vivenciou. Ainda, há variação interna à geração de acordo com as formas de participação, seja como simples espectadores ou como engajados, distinguindo-se aí as unidades geracionais, abordadas a seguir.

São as experiências, portanto, que constroem as visões de mundo e são compreendidas na observação da conjuntura sociopolítica e dos grupos de pertencimento, os quais, conseqüentemente, constroem trajetos biográficos que se relacionam com identidades coletivas. Estes trajetos geram processualmente a interpretação e produção da realidade, o que se dá, mesmo quando se imagina ser fenômeno individualizado, num processo relacional:

[...] de longe a maior parte dos contextos de experiência do indivíduo (mesmo quando ele aparece isolado) avança por trilhas que são características de um grupo ou de uma idade específica como um todo. Mesmo quando um indivíduo se afasta da assembleia política e experimenta as últimas construções da existência externa por si mesmo, ele experimenta de longe a maior parte de um modo típico, isto é, como continuação das situações, constelações, conjuntos de problemas, atitudes emocionais que também eram características durante a experiência coletiva [tradução nossa] (MANNHEIM, 1982, p. 73-74).

Nesse processo de socialização que considera a escola, o contato com colegas, professores, grupos de amigos, além do grupo primário, se toma conhecimento das diversas visões de mundo e como se relacionam, conflitam e antagonizam, alterando-se histórica e contextualmente. É, em suma, no contato com as diversas perspectivas que se forma aquilo que é denominado de personalidade:

[...] nem a integração nem a organização da personalidade resultam unicamente de um crescimento nuclear; elas são o produto final da participação múltipla de uma pessoa. Em quase todas as culturas, o indivíduo é membro de uma variedade de grupos. É esse envolvimento múltiplo que geralmente impede a preponderância de um único atributo. Essa ideia pode explicar o fato já bem conhecido de que a personalidade de um indivíduo envolvido em apenas algumas situações é mais fácil de descrever do que a personalidade de um homem intensamente participante, cujo ego se constitui a partir de tipos mais variados de relações tais como a família, o grupo político, amizades, ocupação, salões [etc] (MANNHEIM, 2013, p. 30).

Resulta que a formação da personalidade se dá em relação às formas de pertencimento a grupo(s) de referência, sendo num mesmo sujeito, em geral, mais plural quanto mais “aberta” for uma sociedade, no sentido da possibilidade de ter acesso à maior diversidade de perspectivas sobre o mundo. Portanto, para o conhecimento da visão de mundo, compreendida como “um estilo peculiar de pensamento graças a uma série interminável de reações a certas situações típicas, características de sua posição comum (MANNHEIM, 1967, p. 3)”, o preferencial é tomar conhecimento das formas de interpretação do grupo de referência, o que ocorre pela apreensão de como se constitui e se apresenta o conhecimento conjuntivo. É daí que surgem as ideologias, por exemplo, que se constituem quando indivíduos diferentes realizam um mesmo caminho de experiências e dão o mesmo significado a estas, passando a agir não somente em nome próprio, mas em nome do grupo, resultado da percepção de que fazem parte de uma comunidade (MANNHEIM, 1982), mas que pode ser contextual, estratégica ou internalizada na biografia do indivíduo de maneira durável, dependendo do processo de socialização.

Tal apreensão da visão de mundo dos jovens só será possível na medida em que identificada a totalidade de perspectivas, considerando assim os recortes ideológicos que se apresentam conforme o contexto de mudanças históricas, e que são apresentados - num sentido performativo e compreensivo - em cada período de uma maneira diferente (KETTLER, MEJA e STEHR, 1989), considerando as diferenças e relações dos grupos (WELLER et al. 2002). Para tanto, é preciso compreender as formas de acesso à realidade, suas relações e, conseqüentemente, a possibilidade de formação de grupos, o que se apresenta nos conceitos de posição geracional, conexão geracional e unidade geracional:

[...] posição geracional não é um estoque de experiências comuns, acumuladas de fato por um grupo de indivíduos, mas a possibilidade ou “potencialidade” de poder vir a adquiri-las. [...]...a conexão geracional [...] pressupõe um vínculo concreto, algo que vai além da simples presença circunscrita a uma determinada unidade temporal e histórico-social. Esse vínculo concreto Mannheim [...] define como uma participação no destino comum dessa unidade histórico-social. [...] As unidades de geração desenvolvem perspectivas, reações e posições políticas diferentes em relação a um mesmo problema dado (WELLER, 2007, p. 8).

Assim, a definição de geração utilizada é a sociológica (análise relacional e contextual), diferindo da noção exclusivamente biológica (idade). Parte-se do pressuposto que um dos elementos centrais para a construção da visão de mundo considera “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (WELLER et al., 2002, p. 378). Tal estrutura é a possibilidade de tomar parte ou conhecimento de situações abrangentes e interpretá-las em um mesmo quadro de entendimento, o que não quer dizer que seja homogêneo. Antes, que colocam os antagonismos com referência a símbolos que compreendem fazer parte de suas referências, conforme as suas visões de mundo que são traduzidos em símbolos contextuais.

Indivíduos que crescem como contemporâneos experimentam nos anos de maior disposição à receptividade, mas também posteriormente, as mesmas influências condutoras tanto da cultura intelectual que os impressiona como a situação político-social. Eles constituem uma geração, uma contemporaneidade, porque essas influências são homogêneas. Justamente por essa mudança – de que a contemporaneidade não significa uma data cronológica no histórico da humanidade, mas uma similaridade de influências existentes –, a questão colocada escapa de um plano que tendia a converter-se em uma aritmética mística, ao domínio da simples compreensão da temporalidade interior que pode ser percebida (MANNHEIM apud WELLER, 2010, p. 208-209).

Por sua vez, o conceito de geração trata de como um grupo de idade (no caso, jovens) convivem com determinados problemas históricos em uma realidade social da qual fazem parte, diferindo a forma como abordam estas questões conforme a *unidade geracional* a qual se vinculam (MANNHEIM, s/d.), o que se aproxima mais de grupos concretos, mas não necessariamente os constituem. Estes, por sua vez, são oriundos de trajetórias sociais que participam de experiências sociais compartilhadas e que constituem parte significativa de suas biografias, produzindo assim um sentimento de pertencimento, ou melhor, uma identidade social com base nessa experiência comum, proporciona o *conhecimento conjuntivo* e, compreende-se, levará a determinadas tomadas de posição e ação. No entanto é preciso ressaltar:

[...] não basta haver nascido em uma mesma época, ser jovem, adulto ou velho nesse período. O que caracteriza uma posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico é a potencialidade ou a possibilidade de presenciar os mesmos acontecimentos, de vivenciar experiências semelhantes, mas, sobretudo, de **processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante** [grifo nosso] (WELLER, 2010, p. 212).

Considerando tal ressalva, entende-se que as experiências podem se tornar potencialmente comuns em razão de compartilharem características situacionais, tais como maior liberdade (em geral) no que diz respeito a compromissos laborais, familiares e por constituir-se como condição que leva a ter contatos novos (MANNHEIM, s/d.) e que gera o impulso à

transcendência de sua realidade imediata. Não são, porém, homogêneas em razão da variação de processos de socialização que podem estar presentes.

Os adolescentes e jovens adultos, particularmente os estudantes, frequentemente se envolvem em questões que ultrapassam seus interesses de carreira, afastando tais inclinações, uma vez passado o período de inquietação e tensão e estabelecendo-se uma profissão. [...] O repentino recesso de preocupação dos jovens pelas questões cruciais da época é talvez típico de sociedades que bloqueiam os contatos do jovem adulto tão logo inicie sua carreira. Mas que o impulso passe ou não, a adolescência enquanto tal apresenta o mais poderoso impulso para uma agitação intelectual. É uma idade de incertezas e dúvidas, durante a qual as perguntas extravasam o âmbito das respostas herdadas. Proponho chamar de impulso de transcendência a essa ânsia de atingir além do raio de ação e da situação imediata de uma pessoa, fundamental para todo processo intelectual (MANNHEIM, 2013, p. 132).

Desta forma, a ação ou preocupação para além de sua própria biografia ou círculos próximos, ao perceber que existe um mundo de normas estabelecidas ou aquilo que lhes é apresentado como dado, o afastamento ou percepção de questões que extrapolam aquelas recebidas pela família, por exemplo, é mais forte na juventude em razão da forma como se dá o processo de socialização:

Na medida em que o adolescente se distancia do grupo primário, o mundo já não lhe parece o mesmo. Quando não refreado, esse impulso de transcender assinala o início de um processo genuíno de educação. Mas quando situações adversas o paralisam, o adolescente abandona o distanciamento adquirido em relação ao grupo primário e deixa de questionar o horizonte dentro do qual se desenvolveu (MANNHEIM, 2013, p.133).

Considerando tais características, também é na escola que o processo de educação ocorre, compreendido como um espaço privilegiado de socialização e de alteridade, para além da visão de mundo consolidada na socialização primária e que, conjunturalmente no país, tende a moldar-se por valores conservadores.

## 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que são as possibilidades de transcendência e construção de experiências comuns por parte dos jovens em um ambiente plural que vá além dos valores familiares, numa sociedade que é majoritariamente conservadora e atualmente adere aos valores dominantes que gera a atual perseguição ao debate e compreensão de que a escola é um ambiente de socialização política. Nesse sentido, não é forçoso expressar alguns argumentos que expressam, em primeiro lugar, o momento em que vivemos em sociedade e necessidade de refutar a crença ideológica do projeto ESP de que a formação escolar da juventude se caracteriza como doutrinação de setores reconhecidos como esquerda, bem como tal projeto objetiva inviabilizar a participação da juventude na vida pública – principalmente na escola pública - como condição de anular seu potencial socializador e politizado.

Um primeiro argumento nessa linha, em diálogo com os elementos teóricos com os quais dialogamos ao longo do texto, refere-se à articulação entre forças sociais liberais e conservadoras como estratégia de criar no senso comum o ideológico entendimento de que o papel da escola e do conhecimento escolar tem sido utilizado de forma a favorecer politicamente frações políticas a esquerda. É bom lembrar que tal articulação não é nova em nosso país, sobretudo quando há disputa em torno do direcionamento da política educacional e tem servido, historicamente, como instrumento para antever o avanço de forças sociais que, supostamente, colocariam sob suspeita os interesses dominantes na/da educação.

Embora antiga, a articulação entre liberais e conservadores ganha novas roupagens e usa de linguagens coadunadas com anseios vulgares, apresentados pelo senso comum e, em si, não logram novidade em prol da formação dos jovens, ainda que nos parâmetros da institucionalidade. Por isso, apesar dos reflexos que liberais e conservadores tem provocado no

debate educacional, suas propostas tem limitadas ressonâncias na realidade social e, por tão extremadas, são de difícil implementação.

Articulado a isso, outro argumento considera a formação política da juventude como expressão de elementos que pode conservar aspectos advindos da socialização primária, os quais condensam princípios morais, mas, essencialmente, se efetivam na/pela relação social nos diversos e plurais círculos em que os jovens convivem e produzem. Significa dizer que, independente do nível de intencionalidade apresentado pelos jovens, à convivência nos espaços sociais, como é o caso da escola, produz determinado grau de participação política, o qual guarda relação com aspectos que regem a institucionalidade social, bem como a convivência com os atributos presentes na instituição escolar, sobretudo no que tange ao acesso ao conhecimento. Com isso, queremos atentar que a formação política da juventude não se faz de forma unidirecional, uniforme, sem que os agentes exerçam influência sobre aquilo que lhes interessa, de acordo com o que lhe foi possível em termos de formação ao longo da sua biografia.

Daí, portanto, a insuficiência arguida pelo projeto ESP ao sustentar que a escola – sobretudo a escola pública – desenvolve formação política de único vetor ou, nos termos dos seus propositores, uso ideológico do seu poder de cátedra. A formação política dos jovens no âmbito escola, em nível relativamente amplo, independe daquilo que os professores realizam em sala de aula e as formas como apresentam o conhecimento, mas podem ser melhor respondidas pelas diversificadas formas de participação dos jovens naquele contexto, uma vez que a escola não pode ser resumida ao espaço de aula.

Por fim, é preciso enfatizar que o espaço escolar, principalmente a escola pública no Brasil, embora encontremos experiências de altíssima relevância em termos de preparação dos estudantes para o exercício político da cidadania, tem conduzido, ao longo da história da educação, a uma formação política extremamente vigiada pelos instrumentos legais que correspondem às relações de poder e de classe expressas no conjunto das

ações de governos e estado. Não se trata de aprofundar a caracterização da política educacional e suas relações com a forma política brasileira, mas, em síntese, pode-se dizer que convivemos com mecanismos muito eficientes de controle, primeiramente, do acesso ao conhecimento e da limitação do acesso aos níveis mais elevados da escolarização, bem como, em determinados períodos históricos, controle político-jurídico dos agentes e instituições promotores de crítica à ordem.

Tal quadro nos permite dizer que a formação política dos jovens, temida pelos mentores do projeto ESP, quando ocorre, respeita e, em alguns casos, reproduz os limites da institucionalidade da democracia burguesa que caracteriza nossa sociedade, alicerçada nos princípios que reafirmam o capitalismo como modo de produção válido. Isto é, a formação política dos jovens no contexto da escolar ocorre sem contrapor, essencialmente, os postulados que a aliança entre liberais e conservadores, mas dialoga com as possibilidades relacionais permitidas pela forma institucional que marca a escola pública.

Ao analisar as formas como a juventude é alvo de proposições como as que são apresentadas pelo projeto ESP, visualizamos uma tendência em questionar o papel da participação da juventude nos espaços públicos, cuja finalidade de tal questionamento, se entendida em diálogo com os grupos que a definem, é eliminar os círculos de socialização e politização dos jovens, tendo na escola o foco principal. Embora as proposições dessa natureza precisem de estudos específicos para compreensão dos seus impactos, entende-se que mecanismos de cerceamento da pluralidade dos espaços que competem para a vida e formação social dos jovens, em todas suas dimensões, é profundamente danoso ao conjunto da sociedade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BATALLÁN, Graciela. Introdición: la invisibilidad de los niños y jóvenes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación. IN: BATALLÁN, Graciela e

NEUFELD, María Rosa. **Discusiones sobre Infancia y Adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela**. Buenos Aires: Biblos, 2011.

CAMPOS, Antonia M., MEDEIROS, Jonas e RIBEIRO, Mário M. **Escolas de luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CASTRO, Lucia Rabello de. Juventude e Socialização Política: atualizando o debate. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, out-dez, 2009. Vol. 25. n. 4, pp. 479-487.

DÉHAN, Nadia; PERCHERON, Annick e BARTHÉLÉMY-THOMAS, Martine. La démocratie à l'école. **Revue française de Sociologie**, vol. 21, n° 3 (julho-setembro, 1980), p. 379-407.

FEIXA, Carles e LECCARDI, Carmem. O Conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado** – volume 25, número 2, maio/agosto 2010.

KETTLER, David; MEJA, Volker e STEHR, Nico. **Karl Mannheim**. Fondo de Cultura. México, 1989.

LOCKE, John. **Segundo tratado de governo**: ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil. 2ª ed. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**: introdução à sociologia do conhecimento. Editora Globo, Porto Alegre: 1952.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia do Conhecimento** – Karl Mannheim, Robert K. Merton e C. Wright Mills. Zahar, Rio de Janeiro: 1967.

MANNHEIM, Karl e STEWART, W.A.C. **Introdução à Sociologia da Educação**. Editora Cultrix, São Paulo: 1969.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia do Conhecimento**. Volume II. RÉS-Editora, Portugal: s/d.

MANNHEIM, Karl. **Structures of Thinking**. Boston, USA. Ed. Routledge & Kegan Paul, 1982.

MANNHEIM, Karl. O Pensamento Conservador. IN: MARTINS, José de Souza (org.) **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1986.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia da Cultura**. 3ª reimpressão. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Socialização na Escola. IN: PAIXÃO, Lea Pinheiro e ZAGO, Nadir (orgs.) **Sociologia da Educação**: pesquisa e realidade brasileira. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PERCHERON, Annick. The influence of the socio-political context on political socialization. IN: **European Journal of Political Research**, 10 (1982), p. 53-69.

REMMLING, Gunter W. **Road to Suspicion**: a study of modern mentality and the sociology of knowledge. Nova Iorque: Appleton-Century-Crofts, 1967.

REMMLING, Gunter W. **The Sociology of Karl Mannheim**: with a bibliographical guide to the sociology of knowledge, ideological analysis, and social planning. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Emílio ou Da educação**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SMITH, Adam. **Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. 2ª ed. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

WELLER, Wivian. Karl Mannheim: um pioneiro da sociologia da juventude. **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. GT 26: sociologia da infância e juventude, 2007.

WELLER, Wivian ET AL. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. IN: **Sociedade e Estado**. Brasília, v. XVIII, n. 2, p. 375-396, jul/dez. 2002.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de geração em Karl Mannheim. **Sociedade e Estado** – volume 25. Número 2. Maio/agosto 2010.

Recebido em: 26-05-2018

Aceito em: 17-04-2020