Anais da IV Jornada Discente do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana

IV Jornada Discente do PPFH. II Seminário Internacional – PPFH (2024: Rio de Janeiro, RJ).

Anais da IV Jornada Discente do PPFH. II Seminário Internacional – PPFH, Rio de Janeiro, RJ, 2024 [recurso eletrônico]. Organizadores: Priscila Lopes D'Avila Borges et al. – Vol. 4. Rio de Janeiro: UERJ, 2024. 497 p.

ISSN 2763-8715

1. Anais – Jornada. 2. Políticas Públicas. 3. Formação Humana. 4. UERJ. 5. PPFH

Anais Eletrônicos da IV Jornada Discente PPFH

Rio de Janeiro, RJ: Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, Rio de Janeiro, RJ: Centro de Educação e Humanidades, 29 de novembro a 01 de dezembro de 2023.

Organização:

Priscila Lopes D'Avila Borges, Bruna Peroba Loureiro, Carlos Soares Barbosa, Denise Barata, Estela Scheinvar, Humberto Moreira, Luan Sávio, Lucas Montes Werneck de Freitas, Vanessa Costa e Verônica Diaz.

Rio de Janeiro: PPFH, Centro de Educação e Humanidades CEH/UERJ, 2024.

Modo de acesso: https://jornadadiscente.ppfh.com.br/

497p.

Texto em português

ISSN 2763-8715

Apresentação

A Jornada Discente PPFH é uma atividade realizada pelos mestrandos e doutorandos do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A sua finalidade é construir e consolidar espaços de debate, articulação e socialização das pesquisas desenvolvidas no PPFH. Sua quarta versão aconteceu nos dias 30 de novembro e 01 de dezembro de 2023 e contou com a apresentação de trabalhos oriundos de pesquisas em andamento ou concluídas, de estudantes dos cursos de doutorado e mestrado.

A conferência de abertura foi preferida pelo professor doutor Christian Laval, da Universidade Paris Nanterre, intitulada “Instituir o Conhecimento como Bem Comum”. Além de ter sido a primeira Jornada Discente internacional, foi o primeiro grande encontro realizado nas dependências do PPFH de forma totalmente presencial, após um longo período de afastamento social decorrente da crise sanitária mundial do Covid-19.

Durante os dois dias de encontro foram apresentados 72 trabalhos, organizados em 10 Grupos de Trabalho (GT). Parte desses trabalhos estão compilados neste Anais.

Os trabalhos publicados são de total responsabilidade de seus autores.

SUMÁRIO

GT- CRIANÇA, ADOLESCENTE E JUVENTUDE

Uma Ocupação como Provocação: sobre estranhamentos, passagens, invenção e (um pouco de) possíveis.....8
Adriana Werneck Russo Muniz

É Possível a Proteção de Crianças e Adolescentes Trans nos Abrigos do Rio de Janeiro? Uma Análise Interseccional e Transfeminista 26
Julia Muniz de Alvarenga

Operações policiais: governamentalidade, necropolítica e juventude periférica 42
Nágela Gonçalves

Incidências dos Programas de Transferência de Renda, nas Condições de Vida de Crianças com Condições Complexas de Saúde: a experiência do Hospital Universitário Antonio Pedro 56
Vanessa Ramos Andrade

O percurso da pesquisadora para uma análise feminista e de proteção às crianças na averiguação de paternidade no Ministério Público 64
Viviane Alves Santos Silva

GT- EDUCAÇÃO BÁSICA, SUPERIOR E NÃO ESCOLAR

As categorias do conteúdo no materialismo histórico-dialético como intérpretes da realidade da formação de nível superior em saúde 79
Ednéia Leme

Explicitando Algumas Lentes: injustiça testemunhal e rodas de conversa..... 95
Heitor Pereira Silva

Decolonizar as Ideias para Descolonizar a Universidade: a florestania nos espaços universitários 104
Isis Maria da Graça Ferreira Santos

A Saúde Mental dos Estudantes em Tempos Neoliberais: estudo dos projetos desenvolvidos pelas universidades públicas brasileiras 117
Letícia Diniz Carneiro

Insurgências por Vir: o corpo e a prática sensível na formação humana 129
Letícia Pereira Teixeira

Liberdade de Ensinar: condição indispensável à construção de uma nova hegemonia..... 140
Lorena Forti

Paulo Freire, Escola Cívico-Militar e a Crítica às Tendências Pedagógicas Autoritárias... 154
Luan Sávio de Castro Oliveira

Mapeando a Discussão Sobre a Educação Domiciliar na Pós-Graduação Brasileira..... 169
Lucas Montes Werneck de Freitas

As Contribuições de Florestan Fernandes e o Desafio Educacional no Brasil..... 179
Michelle Pinto Paranhos

GT - MUNDOS E PROCESSOS DO TRABALHO

Jogos de Força e Influências Neoliberais no Novo Ensino Médio: um processo de precarização dos pilares trabalho e ensino 195
Bruna Peroba Loureiro

Um diálogo necessário sobre o trabalho: elementos para pensar a formação em administração 210
Leandro Garnier Farias do Bem Baptista

Relação Trabalho-Educação para os Adultos Jovens da EJA do RJ: primeiras aproximações 224
Marcos Vinícius Reis Fernandes

O Trabalho na Saúde e a Formação na Modalidade Residência 2341
Neide Gomes Oliveira Miguel

Entregadores Versus Plataforma Ifood e Operadores Logísticos: vínculo empregatício e responsabilidade subsidiária na justiça do trabalho do Rio de Janeiro 210
Vinicius Lisboa da Costa

GT- DEFICIÊNCIAS, GÊNERO E SEXUALIDADES

Aleijar o tempo: pessoas com deficiência nas conferências de cultura 263
Andréa Chiesorin Nunes

Mulheres na Política Legislativa em Nova Iguaçu: o pioneirismo de Carmelita Brasil Monteiro. 279
Cristiane Bittencourt

A participação Política das Mulheres no Século XXI: os desafios são outros? Um estudo comparado entre Brasil e Argentina 295
Vanessa da Costa

Cartas como ferramenta metodológica de pesquisa e a formação em gênero e sexualidade 305
Yago Marinho Aquino do Nascimento

GT- RELAÇÕES RACIAIS E RACISMO, MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E CÁRCERE

Insurgências Necessárias na Prática de Pesquisar 320
Daniele Monteiro de Sousa

O belo Perigo das Vozes Negras que Contam suas Próprias Histórias 330
Fernanda P. Miranda

Só Dei “Um Grau”: práticas punitivas e infração penal 341
Juliane de Oliveira Souza

Que Cor tem Esse Prontuário? A Articulação de Raça, Racismo e Branquitude Frente aos Acolhimentos Institucionais de Crianças e Adolescentes 352
Leonardo Régis de Paula

GT- TECNOLOGIAS DIGITAIS NA INFORMAÇÃO/COMUNICAÇÃO/CULTURA

Direitos Culturais e Universidades 359
Camila Lopes Corrêa Da Costa

A Extensão Universitária em Saúde no Período de Pandemia: uma revisão integrativa 370
Fernanda de Carvalho Nenartavis

GT- TERRITÓRIOS E CIRCULAÇÃO DO CAPITAL

Circulação do Capital e Globalização: a expansão das redes técnicas. 382
André Luiz do Nascimento Germano

Comperj e os Grandes Projetos de Investimentos: uma análise espacial 398
Beatriz de Sousa Morais

Federalismo e Políticas Públicas no Brasil uma análise histórica. 410
Gabriel Santos Gonçalves

Formação histórica e política do Acre: interesses e tensões na implantação da educação profissional. 424
Hildo Cezar Freire Montysuma

Resiliência socioecológica: uma revisão teórica 436
I*tamar Lucas Magalhães*

Maricá, uma cidade em desenvolvimento como território formativo: educação e formação humana para além dos muros da escola. 449
Natália Fraga Coutinho

GT 10 - ORGANIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O Plano Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ: meta 1 (limites e possibilidades).... 464
Monica Souza Motta

Distribuição Territorial de Recursos Públicos nas Políticas Culturais Implementadas na Cidade do Rio de Janeiro Durante a Pandemia 476
Veronica Diaz Rocha

UMA OCUPAÇÃO COMO PROVOCAÇÃO: SOBRE ESTRANHAMENTOS, PASSAGENS, INVENÇÃO E (UM POUCO DE) POSSÍVEIS

Adriana Werneck Russo Muniz[1]

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo dar visibilidade, *com* e *a partir* da ocupação estudantil ocorrida no *campus* Paracambi do IFRJ no ano de 2016, a práticas coengendradas na emergência de uma racionalidade que busca "conduzir a conduta" dos sujeitos de modo que imputem a si mesmos uma forma específica de existência: como sujeitos-empresas, como "empreendedores de si mesmos". Outros objetivos se entrelaçam: dar visibilidade a algumas condições de possibilidade que permitiram o surgimento das ocupações estudantis ocorridas no *campus* Paracambi/IFRJ; desnaturalizar lógicas que buscam – como mote de normalização neoliberal da vida – governar a conduta dos *sujeitos-escolares;* colocar em evidência alguns escapes e invenções provocados pelos estudantes-ocupantes. A artesania do trabalho utiliza a governamentalidade de Foucault como sua principal ferramenta.

PALAVRAS-CHAVE: Ocupação Estudantil, governamentalidade, educação.

CENA 1: ESPAÇO OCUPADO

Figura 1: Uma faixa com a palavra "Ocupadíssimo" sobre a fachada do prédio onde está localizado o *campus* Paracambi do IFRJ.

Fonte: Facebook - @ocupaifrjcpar · Comunidade

[1] Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana PPFH/UERJ, Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. E-mail: awerneckrusso@gmail.com.

Outubro de 2016. *Campus Paracambi do IFRJ. Estudantes ocupam de outro modo o o campus Paracambi do IFRJ.O espaço estava ocupado por estudantes em um movimento que ficou conhecido como* ***Ocupa IFRJ****. Ocupar como prática, como modo. O cartaz exposto, fotografado e divulgado nas redes sociais faz parte de um movimento de superfície: movimento de onda. Onda de Contágio. Ressoa efeitos de outras que se movimentavam em diferentes instituições públicas de ensino espalhadas por todas as regiões do Brasil. Irrompe no enfrentamento às políticas norteadas pelas agendas neoliberais do Governo Federal e às práticas intoleráveis produzidas no cotidiano das escolas, universidades e institutos federais de educação.*

O cartaz, que se engendra ao espaço prédio-campus, se insere ainda em movimento de maré – que em sua repetição diária nunca traz ou leva para a orla o mesmo do mar. Movimento em que as pautas, bandeiras e intensidades se multiplicam. Movimento nunca repetível, reproduzível, universalizável. São múltiplos e imprevisíveis os modos, efeitos e práticas provocados no/em ato de ocupar – movimento entre ondas e marés.

Escrita-anotação produzida com rabiscos-restos da aproximação ao movimento de ocupação do Campus Paracambi/IFRJ.

A cena, descrita em escritas-anotações de pesquisa[2], é tecida sobre um pano de fundo: as ondas de primavera que agitavam o mar-educação-brasileira entre os anos de 2015 e 2016. Ondas que se propagavam na irrupção de uma ação política protagonizada por estudantes: ocupar prédios de diferentes instituições públicas de ensino como estratégia coletiva de luta – dentre eles o *campus* Paracambi do IFRJ, local de produção da cena.

Como técnica em assuntos educacionais do *campus*, que havia aderido ao movimento paredista[3], participava de atividades, protestos e assembleias que ocorriam em parceria com o

[2] Refiro-me à pesquisa de doutorado que desenvolvi, entre os anos de 2018 e 2023, no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ e que se propôs a problematizar a experiência de ocupação estudantil ocorrida no campus Paracambi do IFRJ, ocorrida no ano de 2016.

[3] Em 28 de outubro de 2016, os servidores do IFRJ deflagravam greve. De acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), em novembro de 2016, ao menos 25 Instituições deflagraram greve após as ocupações estudantis.

movimento estudantil, além de atividades abertas proporcionadas pelos estudantes. Uma aproximação que fazia emergir o encontro entre o corpo-técnica em educação e aqueles estudantes como acontecimento[4] – com o qual segui em pesquisa.

Inquietava-me nos deslocamentos de superfície. Aqueles corpos-estudantes encontravam maneiras de produzirem – entre capturas e invenções – outras regras, outras práticas, outras ordens de palavras desafiando os modos marcadamente empresariais em que estão inseridos os espaços formativos voltadas à escolarização dos jovens brasileiros[5]. Na materialidade dos corpos, em presença-ocupação, produziam, ainda que pontualmente, fraturas nas relações destacadas naquele espaço-campus: tempo-calendário, horas-aulas, professor-aluno, ensino-aprendizagem, formação-produto.

Deslocamentos com os quais busco dar visibilidade, *com* e *a partir* da ocupação estudantil, a práticas coengendradas na emergência de uma racionalidade que busca "conduzir a conduta" dos sujeitos de modo que imputem a si mesmos uma forma específica de existência: como sujeitos-empresas, como "empreendedores de si mesmos" (FOUCALT, 2008a). Opera de maneira que "a própria vida do indivíduo – com, por exemplo, sua relação com a sua propriedade privada, sua relação com a sua família, com o seu casamento, com os seus seguros, com a sua aposentadoria – tem de fazer dele como que uma espécie de empresa permanente e de empresa múltipla" (*idem*, p. 331-332). Um modo de vida-empresa que, em sua correlação com a educação, "produz subjetividades individuais e sociais emaranhados no modo de vida neoliberal, conectando-se a mecanismos que atuam em defesa da sociedade tal como se encontra montada" (RESENDE, 2018, p.12).

[4] A noção de acontecimento é tomada nos termos de Foucault: "é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se amplia e se envenena e uma outra que faz a sua entrada, mascarada (FOUCAULT, 2008, p. 273).

[5] Dentre as políticas educacionais contemporâneas que afetam diretamente as práticas formativas dos jovens estudantes, destaco as avaliações em larga escala como a Prova Brasil e o SAEB, a implementação da Base Nacional Comum Curricular e o ranqueamento das instituições de ensino através do IDEB.

Produzindo deslocamentos de superfície, o movimento de ocupação estudantil opera como um provocador de estranhamentos àquilo que nos parece natural e irredutível no campo da educação.

CENAS 2: ENTRE ONDAS, CORPOS E PAUTAS

São Paulo. Primavera de 2015.

Uma pequena onda de estudantes se forma na Marginal Pinheiros/SP em dezembro de 2015. Ela era produzida em meio a embates na corrente-maré de carros que, por alguns momentos, precisou mudar sua rota. Movimentos que fazia ressoar *um conhecido objeto de normalização dos corpos-jovens: as carteiras escolares. Os jovens as posicionam em um território de lutas entre jogos de resistências, diferença e conservação. Há ainda, entre eles e os carros, os uniformes que carregam modos de um corpo militarizado... A quem pertence a rua? Que modos de vida são valorados?*

Figura 2: Estudantes paulistas protestam contra a" reorganização" das escolas

Fonte: 03/12/2015.[6]

[6] Disponível em Protestos contra reforma nas escolas paulistas - 06/10/2015 - Cotidiano - Fotografia - Folha de S.Paulo (uol.com.br)/ 3 dezembro de 2015/Folhapress.

Cena de uma onda de primavera: a "Primavera Secundarista" – nomeação dada pelos próprios estudantes ao movimento de ocupação das instituições de ensino brasileiras. Uma onda que agitava o mar-educação. Mar cujas águas-correntes buscam conduzir – em meio à mare de uma "arte neoliberal de governar" (Foucault, 2008a) – certos modos de vida aos corpos que, por diferentes vias, o atravessam. Ondas que em meios aos embates da corrente-maré, também, provocavam rachaduras. Interconectados movimentos – sempre parciais e contingencias – entre práticas de exercício de poder e os modos como aqueles sujeitos-ocupantes puderam produzir experiências consigo mesmos.

Estudantes secundaristas de São Paulo provocam a irrupção de uma primeira onda formada, principalmente, pelas atividades de ocupação de escolas estaduais[7] opondo-se às políticas e ações que, baseadas em lógicas neoliberais, pretendiam interferir na reestruturação do ensino e da educação (GROPPO, 2017).

Onda que teve como seu principal ponto-disparador o enfrentamento à decisão do, então, governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, de realizar uma "reorganização" da rede pública de ensino. A proposta do governo paulista previa a divisão das unidades escolares por ciclos: cada escola ofereceria, exclusivamente, um dos ciclos da educação (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio). O uso de aspas na expressão reorganização escolar está em consonância ao posicionamento dos estudantes-ocupantes das escolas paulistas que nomeavam o programa como "plano desorganizador". Também Januário (et.al., 2016, p. 7) afirma: "Sempre utilizaremos aspas para nos referirmos ao projeto do governo estadual. Como explica uma estudante da E.E. Diadema – primeira escola do estado a ser ocupada –, ironizando e criticando o nome pelo qual ficou conhecido o plano: "Isso é tão maçante, todo mundo fala 'Reorganização não! Desorganização..."

[7] Costa e Groppo (2018), destacam, ainda, outras ocupações secundaristas que ocorreram no período dessa "primeira onda" de ocupações. Em Goiás (contra à concessão da administração de escolas às organizações sociais e como enfrentamento ao projeto de militarização das escolas). No Rio de Janeiro (em apoio à greve de professores da rede estadual e por melhorias nas infraestruturas das escolas). No Ceará, (por melhorias acerca da merenda escolar e por maiores investimentos públicos na educação). No Rio Grande do Sul (contra as propostas de privatização, o Projeto Escola Sem Partido e pelo repasse dos recursos do governo do Estado às escolas).

Uma proposta que, na prática, implicaria na transferência de centenas de milhares de alunos da rede estadual (alterando o cotidiano das famílias, tendo em vista que irmãos estudariam em escolas diferentes), no fechamento de quase cem escolas, no remanejamento de profissionais da educação, no aumento do número de alunos por salas de aula, na diminuição da oferta de vagas para Educação de Jovens e Adultos, dentre outros desdobramentos. Utilizando-se de um discurso tecnocrático e um autoritarismo burocrático (JANUARIO, *et al*, 2016), a Secretaria de Educação do Estado apresentava como argumentos para justificar a "reorganização" da rede de ensino discursos que associavam uma pretensa "qualidade" da educação às metas, avaliações, números, estatísticas: resultado, porcentagem, frequência, índices, metas, rendimento, mensuração. Argumentações inseridas nas lógicas neoliberais de empresariamento das instituições e sujeitos. Buscava-se – através da apresentação de dados estatísticos – tornar legítima e "verdadeira" aquela ação sobre milhares *de* corpos-estudantes (e outros que, diariamente, se encontravam envolvidos nos espaços escolares). Buscava-se, do mesmo modo, reafirmar o saber estatístico como tecnologia de governo (TRAVERSINI; BELLO, 2009) da educação e dos sujeitos nela engendrados. Assim, resultado, porcentagem, frequência, índices, metas, demandas se tratam, "não da instituição 'governo', mas da atividade que consiste em reger a conduta dos homens num quadro e com instrumentos estatais (FOUCAULT, 2008a, p. 324 – grifo meu).

Entretanto, em meio a jogos e relações entre normas, produção de saberes, instrumentos e condutas, os corpos se mobilizam. Uma mobilização intensa de protestos com corpos nas ruas, palavras nas redes e redes de apoio que ressoava diferentes modos e efeitos. Organizam manifestações, quase diárias, que interferiam no cotidiano das escolas e da cidade: paralisação de aulas, manifestações e bloqueio de ruas, aulas públicas, passeatas, atos-debates, intervenções-artísticas. Manifestações que, também, eram produzidas nos espaços virtuais. As *hashtag*, postagens, vídeos, abaixo-assinados circulavam intensamente, por diferentes redes sociais, na tentativa de pressionar o governo do Estado pela revogação da "reorganização" da Rede Estadual de Educação, além de construir um contraponto às informações trazidas pela chamada mídia tradicional *(*JANUÁRIO, *et al*, 2016).

Protestos (pelos espaços físicos e virtuais) que eram organizados de forma autônoma e espontânea conforme estudantes e suas famílias tomavam conhecimento sobre as intenções da

"reorganização" da rede estadual. Período em que, também, ocorreram algumas manifestações pontuais organizadas pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo e por alguns estudantes organizados pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas (GROPPO, 2017).

> "Porque antes da ocupação a gente já tinha feito muita coisa, não sei se vocês ficaram sabendo [...]"
>
> Declaração de uma aluna da EE de Diadema.
>
> *Apud* Januário *et al*, 2016.

Reivindicavam um modo coletivo e direto de ação que buscava formas mais autônomas e horizontais nos processos decisórios. Jovens estudantes, reunidos em assembleias, provocavam outro modo de agir politicamente: traziam à cena "a luta dos estudantes pelos estudantes" e "nóis falando por nóis mesmo"[8].

Nesse deslocamento-forma, as atividades de manifestações foram mobilizadas, organizadas e discutidas, em grande parte, por estudantes não organizados, apesar de contarem com a participação (não protagonizada) de alguns movimentos estudantis e partidos políticos de esquerda. Para os estudantes que atuavam diretamente nas manifestações, as entidades representativas não proporcionavam a ampla participação nas tomadas de decisão e agiam de maneira verticalizada (JANUÁRIO, *et al*, 2016).

Práticas engendradas nos tensionamentos entre alianças, rupturas e modos de ação coletiva que estiveram presente no período das primeiras atividades de luta contra a proposta de "reorganização" e que se estendeu ao período de ocupação das escolas. Provocavam, no próprio campo de forças da luta, modos de experimentar outras formas de habitar a escola e a política.

[8] Expressões divulgadas pelo Grupo Autônomo Secundarista (G.A.S) em sua página do Facebook. Página disponível em (1) G.A.S - Grupo Autônomo Secundarista | Facebook.

> "Não existe representação, é um movimento horizontal. Então as informações são deliberadas em assembleia, assim como as pautas, as reivindicações"
>
> Lucas Penteado Kóka, presidente do grêmio do Colégio Caetano de Campos, em entrevista ao Portal EBC[9].

No enfrentamento à decisão governamental, as lutas – que se forjavam entre o que não toleravam e o que desejavam – deslocavam-se. Estudantes decidiram, coletivamente, pela ocupação de escolas. Colocavam – de outros modos – o corpo na escola. No dia 9 de novembro, os secundaristas paulistas iniciaram assim um acontecimento: ocuparam a Escola Estadual Diadema e, no dia seguinte, a Escola Estadual Fernão Dias

Corpos em estado de ocupação. Movimentos de uma primeira onda de ocupações estudantis que – nos embates, encontros, intensidades, contingências, desejos, rupturas – produziam efeitos de contágios e desejos: entre novembro e dezembro de 2015, mais de 200 escolas estaduais foram ocupadas por seus estudantes[10] (JANUARIO *et al.*, 2016).

O Corpus-escolar – a organização do tempo, a distribuição dos equipamentos, a escolha dos "conteúdos", as atividades coletivas, os modos formativos, por exemplos – estava ocupado "e o seu efeito significam o seguinte: o que até então era a trivialidade cotidiana, de repente torna-se intolerável [...] Com isso, todo um conjunto de coisas torna-se intolerável" (PELBART, 2016). A escola como pauta era também equipagem para "pautar" intoleráveis – a hierarquia, a disciplinarização, os modos avaliativos, o machismo, o racismo. Produziam estratégias entre corpos, pautas e muro.

[9] Entrevista disponível em EBC | "O movimento secundarista é 100% horizontal";, defende aluno que ocupou colégio em SP.

[10] Sobre a dinâmica de ocupações das escolas paulistas, ver os trabalhos de MEDEIROS; JANUARIO (2017): Desrespeito, indignação ou injustiça: o que motivou os secundaristas paulistas a ocuparem suas escolas? Anais do 18.ºCongresso Brasileiro de Sociologia., 2017 e MEDEIROS; JANUARIO; MELO (2019): Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34,2019.

[...] sempre teve a aquela coisa de: ‘ah, não! Você é uma menina.

Não! Você é delicada. Você não pode pular o muro’.

E, eu posso, sim, pular o muro.

Eu vou pular o muro. Eu pulei o muro [...]

Relato e cena apresentados pelo documentário o *Rózà nas escolas*[11].

Corpos-estudantes em necessário estado de possibilidades e deslocamentos (apesar, e sobretudo, em tempos de tentativas de sufocamento e silenciamentos) decidem pelo ato político de ocupar as escolas. Um movimento de onda que deixava rastros... Rastros estranhos a uma onda: fagulhas.

Fagulhas que ressoavam nos “dias de 2016”. Uma segunda onda, cronologicamente produzida entre setembro e dezembro de 2016, começa no Paraná (onde há o maior número de ocupações desse período) e se expande por todas as regiões do país. Período em que estudantes do Ensino Médio e de instituições de Ensino Superior passaram a ocupar, também, Institutos de Educação Superior e Universidades formando uma onda nacional de ocupações das instituições de ensino (COSTA; GROPPO, 2018). Nas nuances dessa segunda onda, estiveram inseridas as ocupações aos *camp*[12]*i* do IFRJ, dentre eles, o campus Paracambi[13].

Estudantes enfrentavam políticas governamentais que traziam alguns intoleráveis contra os quais decidiram lutar. Recusavam uma formação pautada em lógicas empresariais e

[11] O documentário o Rózà nas escolas aborda a experiência secundarista das ocupações a partir das apresentações do espetáculo o Rózà. O espetáculo (com direção de Martha Kiss Perrone e Joana Levi) foi criado a partir das cartas de prisão da revolucionária Rosa Luxemburgo. Ele percorreu, em 2016, algumas Escolas Públicas de São Paulo que haviam sido ocupadas no ano anterior. Cada apresentação foi seguida de debates.

[12] O IFRJ teve oito de seus campi ocupados: Realengo, Duque de Caxias, Nilópolis, Paracambi, Arraial do Cabo, Engenheiro Paulo de Frontin, Rio de Janeiro e São Gonçalo (REVISTA GRADUAÇÃO, 2017).

[13] Estudantes do campus Paracambi do IFRJ decidiram pela ocupação do prédio escolar após assembleias realizadas por eles nos dias 24 e 26 de outubro de 2016.

mercadológicas – a Medida Provisória nº 746/2016[14] que propunha uma reforma ao Ensino Médio brasileiro. Uma proposta em que a reorganização curricular se estabelecia como uma das principais alterações. Utilizando-se do ideário de "flexibilização" do ensino, privilegiava a produção de saberes, prioritariamente, utilitaristas/tecnicistas[15] atendendo prontamente às demandas imediatistas do mercado.

Reforma coengendrada nas ordens de um tempo em que reiteradamente as instituições escolares ocupam grande parte de seus tempos e espaços no cumprimento de metas e avaliações operadas por uma política de resultados e ranqueamento. Produz-se uma fixação por exames e resultados que "compõe uma lógica que se solidifica por meio da institucionalização dos chamados 'sistemas de avaliação de larga escala' ou 'exames nacionais estandardizados' (PEREIRA, 2020, p. 123)". Práticas cada vez mais especializadas que, na centralização do exame, atuam na lógica da *accountability (idem)*.

Um fenômeno coletivo de mensuração do desempenho dos sistemas educacionais que faz parte de um conjunto de técnicas que estimulam a competitividade e produzem um mote da normalização da vida neoliberal: a concorrência ilimitada, contínua, generalizada (*ibidem*). Uma concorrência que, tomada como princípio regulador dos modos de vida neoliberais e distante se ser natural ou essencializada, é produzida através de diferentes e contingenciais estratégias: " [...] a concorrência pura, que é a própria essência do mercado, só pode aparecer se for produzida, e produzida por uma governamentalidade ativa (FOUCAULT, 2008b, p. 165)".

Um exemplo dessa estratégia política é a mensuração dos resultados educacionais das escolas brasileiras, desde 2007, produzido pelos resultados do IDEB – mensuração tomada como um dos principais argumentos para implementação da Reforma do Ensino Médio. Com ela, há uma acirrada competição pelos melhores lugares no "ranking" das instituições escolares – uma política que produz efeitos diretamente no trabalho dos profissionais da educação, nas práticas curriculares,

[14] A MP Nº 746/16 foi aprovada e em fevereiro de 2017, convertida na Lei Nº 13.415. A partir do ano do ano de 2022 passou a ser implementada nas escolas brasileiras. Em 2023, através da Portaria Nº 627/23, há uma suspensão do cronograma de implementação do chamado Novo Ensino Médio.

[15] Dentre as principais alterações propostas, a reforma estabelece um currículo fragmentado em itinerários formativos; a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Espanhol; a possibilidade da contratação de profissionais de notório saber para o exercício de magistério.

nos itinerários formativos e, consequentemente, sobre modos de vida dos sujeitos-escolares. Argumentos que, inseridos nas lógicas operadas pelo mercado neoliberal, se valem do discurso de qualidade para conduzir e controlar condutas. Lógicas que, diferentemente de serem impostas "de fora para dentro" permeiam as instituições escolares brasileiras.

> Cada vez mais proliferam os discursos sobre ensino-aprendizagem, inventam-se metodologias de ensino, mudam-se os focos daquilo que pode ser mais importante na educação escolar, multiplicam-se processos de avaliação, classificam-se e ranqueiam-se instituições e pessoas. Tais proliferações e invenções, por sua vez, alimentam-se dos sistemas de controle [...]. Forma-se, assim, uma estrutura coesa e em constante movimento; uma estrutura em rede, da qual, presas compulsórias, ninguém escapa – alunos, professores, gestores (VEIGA-NETO, 2008, p. 147).

Outros enfrentamentos se agenciavam à ocupação daqueles estudantes ao espaço escolar. Eles se opunham à diminuição dos investimentos públicos inserida na Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241)[16], que congela por 20 anos despesas governamentais como as destinadas à educação e saúde. Rejeitavam, ainda, as práticas de delação e mordaça do PL 193/16[17] ("Lei da Mordaça") que, presentes no contexto do Programa Escola "sem"[18] Partido, se configurava na tentativa de amordaçar a pluralidade de discursos, limitar os espaços de discussão, estimular práticas de repressão e delação por parte de alunos e responsáveis.

Enfrentamentos que se enredam entre lutas acerca do que se pode/deve dizer/calar sobre a política, os espaços educacionais, os próprios corpos – nessas lutas, o que está em jogo são os modos de vida. Lutas, – sempre parciais, sempre contingenciais – jogos de controle que, engendrados nas ordens do dia, vão se aperfeiçoando em mecanismos, em relações de poder cada vez menos libertárias. Jogos que, se articulando e atravessando o espaço educacional, produzem

[16] Ainda no mês de outubro de 2016, a proposta foi aprovada em caráter de urgência pela Câmara dos Deputados. Em dezembro de 2022, foi aprovada a chamada PEC da Transição (PEC 32/2022) que alterou esse regime fiscal.
[17] O projeto de lei 193/16, mais conhecido como "Lei da Mordaça", foi apresentado ao Congresso Nacional pelo Senador, Magno Malta (PR/ES) no contexto do Programa Escola "sem" Partido. Houve arquivamento do Projeto de Lei no Senado Federal (2018) e o posicionamento do Supremo Tribunal Federal (STF) pela inconstitucionalidade do projeto (2020).
[18] Com o uso de aspas na expressão "sem" "quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc (FRIGOTTO, 2017, p. 31)".

regras que privilegiam, como modo de estar na vida, práticas de uma concorrência contínua, de culto ao individualismo, de um estado de risco constante, da meritocracia (FOUCAULT, 2008a).

Nesse campo desafiador dos jogos do presente, aqueles estudantes nos convidam ao exercício de estranhamento e desconfiança. Desconfiar dos modos pelos quais somos governados na atualidade. Olhar para o que acontece, ou melhor, para "o que nos acontece" e, a partir dele, provocar/ocupar outros possíveis (FOUCAULT, 2008d). Desconfiar dos modos como nos ocupamos; desconfiar com o que nos ocupamos.

CENA 3: CARTAZES EM CENA

Figura 3: Estudantes na Praça do Trem

Fonte: Fotos disponíveis em Facebook: @ocupaifrjcpar.

"No tempo das aulas", centenas de jovens desembarcam na estação ferroviária de Paracambi. Eles veem de diferentes cidades da Baixada Fluminense e da Região Metropolita do Rio de Janeiro. Destinam-se ao campus Paracambi/IFRJ – um espaço de formação profissional e tecnológica. Ao desembarcarem, seguem, quase retilineamente, a longa Avenida que já foi dos operários[19]*. O tempo do trem é cronometrado. O das aulas, para as quais seguem os passos*

[19] O nome da avenida principal que dá acesso ao campus é Avenida dos Operários. Nome em alusão ao trânsito de operários que se deslocavam ao trabalho na antiga fábrica de Tecidos Brasil Industrial, extinta na década de 1990, fábrica cujo prédio sedia o campus Paracambi do IFRJ.

apressados dos jovens que desembarcam na estação, também. Entre o trem e o campus, o espaço-tempo é capitaneado pelo progresso-velocidade-formação-mercado. Em frente à estação, a praça do trem[20]*. Nela, jovens-estudantes que haviam decidido ocupar o campus, carregam (nos cartazes e nos corpos) recusas a uma reforma, a um corte e a uma delação.*

Estudantes na praça: escritas com restos-imagens.

A ação política de ocupação do *campus* potencializava passagens. Presença-corpo tomada em sua dimensão política que, ampliando as linhas de reinvindicações, potencializa experiências coletivas, plurais e singulares aos modos consensuais de conformar a vida[21].

Ocupando, aqueles estudantes intervinham no fluxo do tempo. Na materialidade do ato de ocupar o *campus*, a praça, a rua provocavam um pouco de ludismo[22] nas rotinas de uma produção em massa (que desqualifica as singularidades), de produção das massas (a hipertrofia do "eu") e da máxima do produção-cronômetro que atravessa a escola.

Ocupando, produziam desvios e pausas no fluxo daquele tempo-campus – tempo marcado pelo imediatismo das avaliações, das sobreposições de tarefas/atividades curriculares, do protagonismo do calendário acadêmico, das "demandas" imediatistas e sempre externas aos corpos-estudantes. "Desmarcavam" um certo tempo-empresa – das mensurações em série, do ranking, da inserção no mercado do capital – que, engendrado no cotidiano das instituições de ensino, provoca a competição constante, o individualismo como modo de vida e produtivismo-contínuo como tecnologia de controle sobre seus corpos.

[20] As fotos trazidas à cena, em imagens de estudantes caminhando na rua, registram a manifestação realizada pelos estudantes, no dia 25/11/2016 na Praça Cara Nova (em Paracambi) e em seu entorno. A praça é conhecida como "praça do trem", pois fica localizada em frente à estação ferroviária da cidade.

[21] A noção de singularidade, trazida a partir das análises de Guattari e Rolnik (1996), se refere à adoção de modos de produção de subjetividade que revolucionam as subjetividades colonizadas pelo capitalismo: "chamo de processos de singularização algo que frustra esses mecanismos de interiorização de valores capitalistas" (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.55-56).

[22] Denominação para o movimento social ocorrido entre os anos de 1811 e 1812 na Inglaterra. Operários protestavam contra a substituição da mão-de-obra humana por máquinas ocasionada pela Revolução Industrial. Os luditas ficaram lembrados como "quebradores de máquinas".

Ocupavam o tempo-espaço com atividades coletivas e abertas, rodas de conversa, cine-debates, atividades interdisciplinares, artes, esportes, espaço para o ínfimo, para o mercadologicamente inútil. Provocavam um modo afetivo-político de estarem-com e de se organizarem politicamente. Experiências político-afetivas que provocavam, mesmo que temporariamente, alguma distância aos modos de vida que nos tem sido que nos têm sido fortemente impostos nas últimas décadas, tanto em nosso contexto quanto em diversas regiões do mundo, e que inevitavelmente permeiam as práticas escolares (PELBART, 2016). Um modo de vida governado pelo "produtivismo desenfreado aliado a uma precarização generalizada, mobilização da existência em vista de finalidades cujo sentido escapa a todos, capitalização de todas as esferas da existência [...] (*idem*, p.3).

Com a ocupação inventavam uma política: com o corpo. O modo coletivo de organização do espaço e de tomada de decisões davam o "tom" daqueles dias. Organizavam-se em comissões de limpeza, comunicação, arrecadação de doações, comunicação, montagem das atividades. Habitar aquele espaço já não era uma questão "fora" de seus corpos, do cotidiano, das micro decisões ou das escolhas sobre suas formações.

> Habitar plenamente é o que se pode contrapor ao paradigma do governo. Isso significa confiar na rede de relações entre pessoas que são elas mesmas formas de organização, **investindo nos detalhes cotidianos. A insurreição é indissociável da vida cotidiana, ordinária e constitui, dentro dela, uma espécie de salto ético. Não há distinção entre espontaneismo e organização (PELBART, 2017, p.98)**

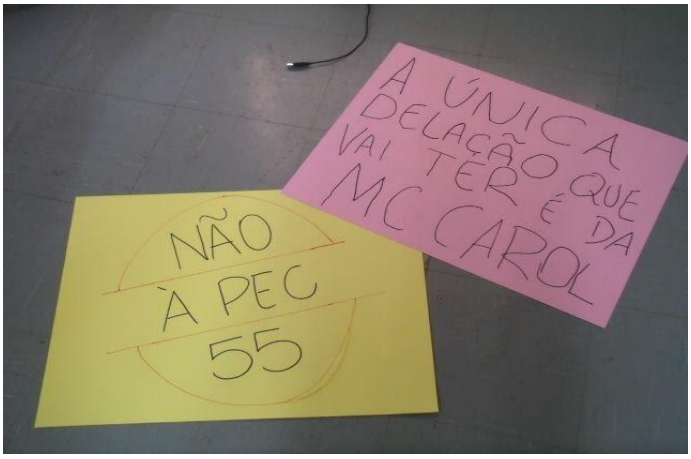
Ocupar passava pelos (seus) corpos: o que iriam comer, estudar, aonde iriam, que música tocariam, como manteriam os espaços em que circulavam. Habitar passava pelo cuidado ao outro: os espaços de escuta, de toque, de estar-com, de trazer ao debate questões que passavam pelos múltiplos corpos que ali estavam.

Figura 4 – Cine-debate sobre gênero e sexualidade

Fonte: Facebook - @ocupaifrjcpar

Nos “dias da ocupação” os estudantes levavam para as ruas as suas indignações – movimento de recusa. Nos cartazes, nas vozes e nos próprios corpos recusa a políticas governamentais que produziam efeitos diretos em suas vidas: a precarização das instituições públicas de ensino e das relações trabalhistas; cortes nos orçamentos destinados aos investimentos em saúde e educação; as tentativas de censura aos espaços formativos e a oferta de uma formação prioritariamente tecnicista.

Figura 5 – Cartazes utilizados pelos estudantes durante a passeata-manifestação.[23]



Fonte: Facebook - @ocupaifrjcpar · Comunidade

Ocupavam de modo a experimentarem, de outros modos, a rua – com o corpo-protesto. Com o corpo em ato, produziam, de certa forma, outro tempo de aproximação ao trem: sem a preocupação com os intervalos de partidas a cada 53 minutos. Outro espaço-fluxo da rua: caminhavam para protestar. Produziam outros encontros com os trabalhadores que circulam no fluxo trem-trabalho-praça. Outros deslocamentos pela Baixada Fluminense.

Figura 6 – Ato Unificado de estudantes Baixada Fluminense Contra A PEC 241/55[24]

Fonte: Facebook - @ocupaifrjcpar · Comunidade

[23] Uma das referências trazidas pelo cartaz, é a música "Delação premiada" da MC Carol. A letra da música, utilizada pelos estudantes-ocupantes, retrata e protesta contra o genocídio dos jovens negros no Brasil.
[24] A foto corresponde a um ato unificado, ocorrido na cidade de Nova Iguaçu, produzido por estudantes secundaristas de diferentes escolas da região, da Universidade Federal Rural Do Rio de Janeiro e de alguns campi do IFRJ (dentre eles, alunos do campus Paracambi).

Quando a legitimidade do Estado é questionada justamente por essa maneira de aparecer em público, o próprio corpo exerce um direito que tem sido ativamente combatido e destruído pelas forças militares e que, resistindo a tal força, expressa seu modo de vida, mostrando tanto sua precariedade quanto seu direito à persistência. Este direito não está contemplado em nenhum papel. Não é concedido por nenhuma autoridade ou legislação em vigor, embora você possa encontrar apoio neles (BUTLER, 2017, p. 87, livre tradução).

Ocupar produzia múltiplos efeitos. Com a rua, os corpos, as pautas, os afetos, as pausas.... aqueles corpos de ocupação criavam pequenos espaços de ficções. Como nos provoca Gallo (2017): "a ocupação das escolas não será muito mais uma sublevação contra aquilo que o Estado, por meio das escolas, está fazendo conosco, impondo uma sujeição a uma maneira de ser atrelada a princípios e a valores neoliberais?" (GALLO, 2017, p. 319). E não seria a insurreição "um ato de tomar nas mãos as rédeas da vida, reagindo contra uma subjetivação imposta, gritando ser desejável e possível viver de outros modos? [..] (*idem, idem*)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, J. *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia uma teoría performativa de la asamblea*. Espãna: Paidós, 2017.

COSTA. A. A. F. C.; GROPPO, L. A. (Orgs.) *O movimento de ocupações estudantis no Brasil.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

_____. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *O que são as Luzes*? *In* M. B. Motta (Org.), *Ditos e escritos: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (Vol. 2, 2a ed., E. Monteiro, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008d.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a Educação a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GALLO, S. *Insurreições escolares? In:* RAGO, M. GALLO, S. (orgs.). *Michel Foucault e as insurreições. É inútil revoltar-se?* São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.GUATTARI, F; ROLNIK, S. Micropolítica. Cartografias do Desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

GROPPO. L.A. *Ação Coletiva e Formação Política: Os Coletivos Juvenis e a Ocupação de uma Universidade no Sul De Minas Gerais.* 38ª Reunião Nacional da ANPEd– UFMA – São Luís/MA, 2017.

JANUÁRIO, A.; CAMPOS, A.M; MEDEIROS, J; RIBEIRO, M. M. *As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social*. Revista Fevereiro, [São Paulo], v. 9, p. 1-26, 2016.

PELBART, P. *Carta aberta aos secundaristas*. São Paulo: n-1, 2016. Disponível em Pelbart: tudo o que muda com os secundaristas - Outras Palavras, 2016.

_____. *Aos meus amigos. In*: RAGO, M. GALLO, S. (orgs.*). Michel Foucault e as insurreições. É inútil revoltar-se?* São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.

PEREIRA, J.C.de L. *Ouro de tolo": uma análise das estratégias de governo e seus efeitos — Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2011)*, 2020.243 f.

RESENDE. H. *Michel Foucault: A Arte Neoliberal de Governar e a Educação*. Intermeios. São Paulo: 2018.

REVISTA DA GRADUAÇÃO/IFRJ. Edição Especial Mobilização Estudantil. Fevereiro 2017,ISSN 2448-3958. Disponível em Revista da Graduação | IFRJ | Fevereiro 2017 | ISSN 2448-3958 by Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ - Issuu..

TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L. *O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar*. Educação & Realidade, Porto Alegre, vol. 34, núm. 2, pp. 135-152, maio/ago. 2009.

VEIGA-NETO, A. *Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle*. Revista ciência da Educação, n. 7, s e t / d e z, 2008.

É POSSÍVEL A PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES TRANS NOS ABRIGOS DO RIO DE JANEIRO? UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL E TRANSFEMINISTA

Júlia Muniz de Alvarenga[25]

RESUMO: O artigo propõe uma reflexão crítica sobre a proteção de crianças e adolescentes trans e travestis nos serviços de acolhimento, problematizando questões relacionadas ao campo da justiça e ao modelo de desenvolvimento dominante que influencia as percepções sobre infâncias e adolescências. A metodologia engloba a análise de trechos de uma carta escrita pela autora e destinada ao CIStema de Justiça e reflexões baseadas em análises de práticas profissionais nesse campo, com o propósito de desafiar o viés adultocêntrico cisheterocentrado. É proposta uma abordagem interseccional dos marcadores que atravessam as infâncias e adolescências, para repensar tanto o acolhimento quanto os direitos infanto-juvenis, a partir de uma aliança com o movimento Transfeminista, para garantir os direitos de crianças e adolescentes trans nos serviços de acolhimento.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças e adolescentes trans, Serviços de acolhimento, CIStema de justiça, Cisgeneridade.

INTRODUÇÃO

Inspirada na crônica “Quem defende a criança queer?” de Paul Preciado (2020), o artigo tem como base parte da tese de doutorado em andamento que investiga a proteção a crianças e adolescentes trans e travestis em serviços de acolhimento da cidade do Rio de Janeiro. Através de uma análise interseccional que mobiliza referências transfeministas, o objetivo é compreender como a rede de proteção lida com o acolhimento de crianças e adolescentes trans e travestis diante

[25] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH - da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ. Bolsista FAPERJ, juliamunizalvarenga@gmail.com

de um modelo que enquadra as infâncias e as adolescências em modelos de gênero e desenvolvimento.

A questão principal da pesquisa parte de experiências profissionais vividas como uma psicóloga cisgênera branca no campo da assistência social (abrigos de crianças e adolescentes) e do CIStema de Justiça[26] (Vara de Infância e Juventude e do Idoso e Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro). Nessas práticas, tive a oportunidade de me aproximar da rede de serviços de acolhimento da cidade do Rio de Janeiro. Analisando as dinâmicas institucionais, percebi, na minha formação e de outras(os) profissionais que compõem esse campo (psicólogas, assistentes sociais, operadores do direito, educadoras(es) médicos(as), entre outras), uma tendência a pensar a infância e a adolescência, como explica Megg Rayara de Oliveira (2020), baseada em um "modelo - branco, cis heterossexual, magro, sem problemas de saúde física e mental e de classe média" (p. 115). A autora ainda ressalta que a atenção das instituições para a infância e para adolescência é voltada para a construção de um "projeto de futuro" único e dominante, que parte da ideia de uma "infância universal". A construção de um modelo único de infância e adolescência gera diferentes níveis de resistência para lidar com as experiências que escapam desse enquadre, como, por exemplo, crianças e adolescentes trans.

É importante explicar como essas instituições integram a rede de proteção à criança e ao adolescente. Os serviços de acolhimento acolhem provisoriamente crianças e adolescentes com medida protetiva estipulada pelo CIStema de Justiça, em função de alguma suspeita de violação dos seus direitos, até que seja realizado um trabalho por parte das equipes técnicas desses serviços, dos equipamentos da rede pública de saúde, assistência social, educação e da Vara de Infância e Juventude, visando à reintegração familiar e, quando esgotadas as possibilidades, a colocação em família adotiva.

Historicamente, nos serviços de acolhimento, as intervenções estão localizadas em grupos com pertencimento racial e classe social específicos. Como exemplo desse processo, no artigo "'Tia, seu cabelo é tão bonito': uma análise das relações raciais em um abrigo de crianças e

[26] O termo "CIStema" é uma crítica ao modelo adotado pelo sistema sexo-gênero dominante que pretende favorecer as pessoas cisgêneras, em detrimento das pessoas trans, dinâmica ainda predominante no sistema de justiça, como explicam Mário Gomes, Sara Wagner York e Leandro Colling (2022).

adolescentes" (2024), que escrevi conjuntamente com a Giovanna Marafon, analisamos os dados do 31º Censo da População Infantojuvenil Acolhida no estado do Rio de Janeiro (2023), elaborado pela equipe de profissionais do sistema de informações Módulo Criança e Adolescente (MCA)[27], do Ministério Público do Rio de Janeiro (MPRJ). Os dados indicavam que 78,1% das crianças e adolescentes em serviços de acolhimento no Estado do Rio de Janeiro, são negras. O mesmo Censo também apontava que "Negligência" era o principal motivo de acolhimento, representado por 39,09% das situações (MPRJ, 2023). Com base nessas informações, no referido artigo, questiono a persistência do julgamento das famílias negras como negligentes, frequentemente reduzindo suas histórias a uma narrativa única marcada por ausências e com uma falta de potencial.

Nesse sentido, resgato as críticas da autora Márcia Eurico (2019), que alerta para interpretações conservadoras de família, enraizadas em uma perspectiva eurocêntrica. Essas interpretações desqualificam as práticas coletivas de cuidado com as crianças, como é comum em muitas culturas africanas. No artigo citado, também ressaltamos a denúncia de Eurico (2019) no que tange à lacuna na produção de conhecimento sobre o cotidiano dos abrigos de crianças e adolescentes e como a pouca atenção ao cuidado de crianças e adolescentes negras (os) é fruto do racismo institucional.

De modo interseccional, a cisgeneridade também produz exclusões nos abrigos. Como muito bem explica Viviane Vergueiro, no artigo "Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial" (2016), o conceito da cisgeneridade surge para questionar as normas de gênero, que organizam "moralidades, famílias e também perspectivas assistencialistas, de tutela e sujeição sobre estas diversidades" (VERGUEIRO, 2016, p. 251). Diante da norma, que institui de modo binário quem é homem e quem é mulher, baseada em concepções biológicas, apenas quem estava fora dessa lógica, era nomeado como transgênero. Agora quem nomeia, também passa a ser nomeado e analisado, por isso o termo cisgeneridade. É por esse caminho crítico que pretendo seguir, ao entender a cisnormatividade como uma perspectiva que pressupõe a cisgeneridade como

[27] O MCA é um sistema online criado por integrantes do MPRJ e destinado a atender todos os órgãos da rede de proteção de crianças e adolescentes envolvida com as medidas de acolhimento e que tem a ficha cadastral, com a inclusão de documentos, de toda a população infanto-juvenil acolhida no Estado do Rio de Janeiro.

"normal" e, em contrapartida, o que está fora disso, "anormal" e, portanto, deveria ser normalizado, enquadrado/a/e na norma, como problematiza Michel Foucault (2008).

A atuação em diálogo com os abrigos e no CIStema de justiça, me fez pensar sobre as crianças e adolescentes em dissidências de gênero e que estão provisoriamente afastadas de suas famílias e acolhidas nos serviços de acolhimento. Sendo assim, resgato as perguntas que Preciado (2020) fez:

> Quem defende os direitos da criança diferente? Quem defende os direitos do menino que gosta de vestir rosa? E da menina que sonha em se casar com a melhor amiga? Quem defende os direitos da criança homossexual, da criança transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança de mudar o gênero caso deseje? O direito da criança à livre autodeterminação sexual e de gênero? Quem defende o direito da criança de crescer num mundo sem violência de gênero e sexual? (PRECIADO, 2020, p. 70)

E se endereçarmos essas questões hoje, na realidade do Rio de Janeiro, pensando os serviços de acolhimento? Será que a dita proteção inclui os direitos da criança considerada diferente? Os serviços de acolhimento podem ser espaços de proteção nesses casos, respeitando o direito à livre autodeterminação de gênero e sexual?

Conforme aponta Bruna Benevides (2022), a ausência do debate de gênero nas políticas públicas e nos próprios órgãos ditos de proteção à infância gera violações dos direitos das crianças e adolescentes trans, quando nega o direito à autodeterminação de gênero e ao uso do nome social, por exemplo. "Crianças trans existem?" é uma pergunta frequente e que parece incomodar profissionais de diferentes instituições que atravessam a vida de crianças e adolescentes. A partir do que vivenciei como profissional atuando no campo da infância e adolescência, apresento as reflexões em que analiso como a cisgeneridade opera nos espaços ditos de proteção, especialmente em relação aos serviços de acolhimento.

A dificuldade de reconhecer e acolher a existência de diferentes infâncias e adolescências se relaciona com o que Dilton Couto Júnior, Fernando Pocahy, Maria Luiza Oswald (2018) chamaram de "olhar adultocêntrico cisheterocentrado", em que a pessoa adulta pressupõe que ela que sabe sobre a criança e a(o) adolescente e impõe a elas seu modo de entender o mundo, a partir de uma perspectiva cisheterocentrada.

Por isso, um dos desafios desse trabalho é não ignorar as resistências de pessoas adultas quando o assunto é crianças e adolescentes trans, mas trazer para jogo o incômodo e pensar outras sensibilidades em relação às infâncias e adolescências. Para tanto, é importante destacar que

examinar os marcadores sociais de modo isolado favorece a continuidade de opressões e privilégios. Por isso, precisamos complexificar o olhar a partir da análise interseccional, como propõe Leonardo Peçanha (2021), importante teórico dos estudos sobre transmasculinidades negras, "não se vence o racismo com transfobia nem transfobia com racismo" (PEÇANHA, 2021, p. 137). Sendo assim, a presente escrita pretende convidar outras pessoas cis que também atuam na rede de proteção de crianças e adolescentes a refletir sobre a cisgeneridade e a pensar o acolhimento às infâncias e adolescências trans.

PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico do presente artigo conta com dois recursos principais: a composição do texto com trechos de uma das cartas que integram a tese de doutorado e uma análise de implicação das práticas profissionais. Para aproximar a rede de proteção de crianças e adolescentes de forma sensível da discussão sobre como a cisgeneridade opera no enquadramento das infâncias e adolescências, são apresentados trechos da carta elaborada para o CIStema de Justiça, que compõe a rede de proteção.

Uma das inspirações principais para a utilização de cartas, é o livro eletrônico "Cartas para pensar – políticas de pesquisa em Psicologia" (2014). Entre as organizadoras do livro, as autoras Márcia Moraes e Anita Guazzelli Bernardes (2014) apresentam a tecnologia das cartas como um recurso que nos conecta ao nosso cotidiano, principalmente quando buscamos a comunicação e a interação com uma ou mais pessoas. Ou seja, estabelecemos uma relação ativa com o pensamento, por meio do "exercício do diálogo, do endereçamento, da parceria, da conexão, das zonas de vizinhança que nos retiram de uma condição de apenas relatores solipsistas de conhecimento para uma relação imanente ao pensamento" (MORAES e BERNARDES, 2014, p. 9). É com objetivo de favorecer o diálogo com pessoas teóricas e com as pessoas leitoras, que apresento trechos da carta.

Também são realizadas análises dos registros em diário de campo de intervenções como psicóloga no campo dos direitos das crianças e adolescentes, principalmente da experiência profissional de 2016 a 2022 de atuação na assessoria técnica à Promotoras(es) de Justiça (PJ`s) da Infância e Juventude do MPRJ, em que pude observar mais atentamente como opera a lógica da cisgeneridade nas instituições e na formação de profissionais que compõem a área de proteção de crianças e adolescentes. Em grande parte do período mencionado, estava tanto como trabalhadora que integrava o CIStema de Justiça e como pesquisadora. Tais lugares se complementavam, contudo também geravam conflitos. Conflitos são necessários, principalmente aqueles que deslocam nossas perspectivas iniciais. Mas, como pesquisadora, é importante colocá-los sempre em análise, conforme pontua Simone Paulon (2005), sobre a necessidade da "permanente análise do impacto que as cenas vividas/observadas têm sobre a história do pesquisador e sobre o sistema de poder que legitima o instituído" (PAULON, 2005, p. 23).

Outra aliada importante, nesse processo de escrita e análise, é a contribuição da professora Suely Rolnik, quando sugere o caminho da escrita como um modo de elaboração das "marcas" e das "marcas feridas", pois no reencontro com as sensações dos episódios vividos e ao analisá-los, reatualizam-se as "marcas", o que permite novas conexões. Para esse processo é importante "deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo" (ROLNIK, 1993, p. 3). Rolnik narra que os "estados inéditos" geram "marcas", marcas essas que estão sempre se atualizando em nós. O reencontro com essas "marcas", apresenta novas conexões e novas possibilidades no por vir. Contudo, segundo Rolnik (1993) as "marcas-feridas", precisam de mais atenção, pois são as experiências que geram "um estado de enfraquecimento de nossa potência de agir (...) uma espécie de intoxicação" (p. 10). Observo que esses anos de atuação no campo dos direitos das crianças e adolescentes deixaram muitas "marcas" que me possibilitaram refletir e querer pesquisar, buscando novas saídas, mas também identifico as muitas "marcas-feridas" que foram formadas no trabalho cotidiano com situações de violações de direitos. Como propõe Rolnik (1993), entendo a escrita como o modo de resgatar a potência dessas marcas e criar outras histórias a partir delas.

O CAMPO EM ANÁLISE: O CISTEMA DE JUSTIÇA E OS SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO

Especialmente nas análises da atuação no MPRJ, foi possível observar que o cruzamento de estruturas racistas e cisheteronormativas, com o preconceito de classe e o etarismo, contribui para a criação de um modelo único de infância, incidindo sobre a possibilidade de proteção e defesa de direitos de crianças e adolescentes. Sendo assim, narro algumas experiências nesse último espaço de trabalho no MPRJ, compondo a equipe técnica do Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça da Infância e Juventude (CAO Infância e Juventude), pois nessa instituição comecei a ter mais atenção ao debate trans na infância e adolescência e foi possível propor algumas reflexões e sugestões de intervenção.

Na carta elaborada para o CIStema de Justiça, cito que, em 2017, construí um tutorial para ser usado pela equipe técnica, indicando as nomenclaturas utilizadas para se referir às pessoas trans e explicando que identidade de gênero difere de orientação sexual, algo que ainda era comumente confundido e associado como se fossem sinônimos. Contudo, ao analisar hoje de modo crítico o tutorial, pontuei na carta:

> Ao mesmo tempo que, em algumas instituições mais rígidas, como você, CIStema de Justiça, um tutorial seja o único modo de começar a afirmar a existência de pessoas trans, após estudos mais aprofundados no debate trans, tenho críticas àquele texto que elaborei. Desde o modo meio "manual" que ele foi organizado, até os pequenos textos elaborados com descrições sobre cada identidade de gênero. Identidade de gênero é isso, orientação sexual é aquilo. "Homem Trans é quando..." "Mulher trans é quando...". Muito determinista e pouco problematizador. Observo como eu e outras pessoas cis podemos cair facilmente nessas tentativas de nomeações e representações de outras pessoas, sem complexificar o debate. Isso acontece ao nos colocarmos como eixo de referência de normalidade e padrão e o diferente de nós, como anormal, que precisa ser nomeado para ser controlado. (Trecho da Carta ao CIStema de Justiça, 2024)

Sendo assim, apesar da relevância da distinção entre identidade de gênero e orientação sexual e suas significações no tutorial, para atuações mais efetivas e próximas do contexto e das experiências das pessoas LGBTI+, são necessárias estratégias que coloquem a cisgeneridade também em questão, o que eu não contemplei, naquele momento.

Ainda em 2017, outra sugestão foi implementada: a inclusão de questões relacionadas a gênero e sexualidade no roteiro técnico da equipe de psicologia para as visitas semestrais aos serviços de acolhimento. Como, por exemplo, se as(os) profissionais identificavam alguma demanda de crianças e adolescentes relacionada à identidade de gênero, seja por outros modos de se expressar fora da binariedade de gênero ou por solicitações explícitas de acompanhamento para o processo de transição de gênero. No caso de uma resposta positiva, perguntávamos como a equipe

lidava com essa demanda. O objetivo era realizar um mapeamento inicial do trabalho desenvolvido por esses serviços em relação a crianças e adolescentes que não se enquadram na lógica binária de gênero e na cisheterossexualidade compulsória.

É relevante destacar que, inicialmente, optamos por formular perguntas amplas e simples sobre a identidade de gênero e orientação sexual de crianças e adolescentes acolhidas(os), pois percebemos que esses eram temas ainda pouco explorados e compreendidos por profissionais que atuavam nesse campo. O aspecto peculiar, e o ponto que desejo discutir aqui, é a reação de alguns/algumas PJ's a essas perguntas, com demonstração de desconforto, fundamentando-se na premissa de que, por envolver crianças e adolescentes, as questões de gênero e sexualidade não eram pertinentes.

Entre as respostas que mais chamaram atenção, estava a pergunta de uma das técnicas dos serviços de acolhimentos a respeito de pessoas trans: “é quando menino se veste de menina e menino se veste de menina, né?”. A ideia de que a experiência trans se resume ao modo de se vestir ou a comportamentos ainda é comum. É necessário complexificar o debate, por isso é importante a promoção de espaços de educação continuada para profissionais. Contudo, o estigma é tanto, que às vezes, mesmo quando a discussão é disponibilizada, algumas pessoas não aderem a ela. Em um serviço de acolhimento que atende exclusivamente crianças, profissionais citaram que a capacitação promovida pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) sobre transgeneridade não era interessante, pois não existia criança trans. Não existia ou elas não são percebidas?

No decorrer dos semestres, alguns/algumas PJ´s, apesar do estranhamento inicial, consideraram interessante a inclusão daqueles debates. Em outubro de 2018, após uma PJ perceber que eu estava dialogando com profissionais dos serviços de acolhimento sobre gênero e sexualidade, direcionou para mim a solicitação de um estudo técnico sobre o processo de retificação de gênero de James, adolescente trans de 17 anos, que estava acolhido em um abrigo destinado a “adolescentes do gênero feminino”, localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. A demanda da PJ trazia questões importantes para analisar como a cisgeneridade opera, como menciono em outro trecho da carta para o CIStema de Justiça:

> A demanda da PJ surgiu depois que ela recebeu um Parecer Técnico de uma psicóloga do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (TJRJ), indicando oposição aos processos de

> hormonioterapia e cirúrgico de mastectomia, solicitados por James. É muito importante ressaltar que esse parecer não foi elaborado por profissional que acompanha cotidianamente o adolescente dentro do serviço de acolhimento, e sim por uma técnica da Vara de Infância e Juventude que o entrevistou pontualmente. Foi interessante observar os diferentes modos de lidar da PJ e da Psicóloga, ambas inseridas nas suas instituições do TJRJ e MPRJ. Enquanto a Psicóloga fez uso de lugar de poder, a PJ, a partir do estranhamento desse posicionamento do parecer da Psicóloga, encaminhou um pedido de estudo que buscava entender como foi organizado o acompanhamento de profissionais do abrigo e da rede pública de saúde ao adolescente que estava em processo de inclusão do nome social nos documentos civis e que também havia iniciado acompanhamento psicológico e expressava o desejo de iniciar o processo de hormonioterapia. A PJ reconhecia que não era ela que deveria determinar algo sobre o processo do James e sim garantir o direito dele a um acompanhamento adequado. Já a Psicóloga, fez o contrário. Esse exemplo demonstra como a sua pompa, Sr. Cistema de Justiça, também envaidece quem trabalha contigo. O que é um perigo (...) (Trecho da Carta ao CIStema de Justiça, 2024)

O trecho acima demonstra como a crítica ao CIStema de Justiça envolve todas as práticas e saberes que contribuem para o endossamento da cisgeneridade dentro do campo da justiça. A ausência de atenção para as crianças e adolescentes em dissidência das normas de gênero, também reflete na ausência, por exemplo, de levantamentos sobre a quantidade de crianças e adolescentes trans e travestis presentes nas instituições de acolhimento e na ausência de reflexões éticas para o trabalho com esse público. No ano de 2020, após recorrentes Relatórios Técnicos, indicando a relevância do respeito ao nome social e da identidade de gênero de crianças e adolescentes, o coordenador da equipe técnica do MPRJ, nos encaminhou uma demanda com perguntas sobre como poderiam ser indicados os nomes sociais e a identidade de gênero de crianças e adolescentes do Estado do Rio de Janeiro dentro do sistema de informações MCA. Na ocasião, juntamente com uma profissional do serviço social, elaboramos um documento nos moldes de uma Orientação Técnica, com referências técnicas internacionais, da assistência social, entre outras.

No documento elaborado, destacamos que a identidade de gênero é uma esfera importante da construção de subjetividade e também o sofrimento psíquico que pode advir de situações discriminatórias e vexatórias, como o uso do nome morto da pessoa[28]. O PJ, responsável pela demanda, ressaltou a importância do documento e mencionou que o encaminharia para a empresa que realizaria a atualização do sistema, bem como enviou para todas as Promotorias de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Apesar da importante iniciativa e mobilização do coordenador da equipe,

[28] "Nome morto" é como as pessoas trans se referem ao nome que foi registrado no nascimento, sendo que não utilizam e nem se reconhecem nesse nome mais, por isso, morto.

a atualização do MCA, com a inserção desses descritores, não foi realizada até o momento que me desliguei da instituição, em 2022. O que foi muito frustrante. Em consulta ao último 32º CENSO MCA, a ausência de dados sobre crianças e adolescentes trans permanece, ou seja, seguimos sem reconhecer a população trans nos serviços de acolhimento do Estado do Rio de Janeiro.

Diferente da realidade dos serviços de acolhimento com a recente e ainda incipiente discussão sobre a respeito de crianças e adolescentes trans e travestis, no sistema socioeducativo (onde adolescentes que cometeram ato infracional cumprem medida socioeducativa), existem algumas diretrizes e orientações técnicas, que foram elaboradas com base nas práticas do sistema prisional de adultos. Contudo, apesar de ser garantida por lei a possibilidade da autodeterminação de adolescentes em relação a sua identidade de gênero, a utilização do nome social e a manifestação do interesse pelo encaminhamento para uma unidade masculina ou feminina, na rotina dessas instituições socioeducativas, ainda ocorrem as mesmas violações de direitos.

Além dos impactos das dinâmicas institucionais nas unidades socioeducativas que não respeitam os direitos básicos de adolescentes trans, também é possível observar como a ausência de ações por parte do CIStema de Justiça contribui para violências ainda mais graves. No último mês de atuação no MPRJ, em junho de 2022, me deparei com mais uma situação que aqui retomada diz respeito a uma "marca-ferida", a partir da discussão de Suely Rolnik (1993). Na visita à uma unidade socioeducativa feminina de semiliberdade, encontrei com a história de Lohany, uma adolescente trans, que, de acordo com as narrativas das profissionais da unidade, no atendimento realizado na semana anterior da fiscalização do MPRJ foram identificadas demandas importantes escolares e de saúde mental, contudo, a psicóloga mencionou que estava difícil a aproximação e o contato com a adolescente para encaminhamentos.

Mobilizada com a história, um dia após a visita, fiz uma pesquisa no sistema de informações de crianças e adolescentes acolhidos (as), no MCA, e identifiquei que Lohany, antes de ir para a unidade socioeducativa por cometer algum ato infracional, desde 2016 passou por vários serviços de acolhimento e, nos documentos elaborados por profissionais dos abrigos, anexados na ficha de Lohany, a adolescente era referida pelo nome morto e no pronome masculino. Além de ter sido encaminhada inúmeras vezes para abrigos de adolescentes do gênero masculino. Ainda nas narrativas desses relatórios, só era mencionado que a adolescente brigava com outros adolescentes,

mas em nenhum momento citam os motivos desses conflitos e se tinha relação com a questão de gênero na vida de Lohany.

Após conhecer a história de Lohany, narrada pelas profissionais da unidade socioeducativa e, posteriormente, pelos documentos elaborados por profissionais dos serviços de acolhimento que ela passou, enquanto elaborava meu relatório técnico sobre a visita, recebi a notícia que ela foi assassinada. Esse foi um dos últimos relatórios que consegui entregar perto da data do meu desligamento do MPRJ. Na carta ao CIStema de Justiça, contei como foi difícil a elaboração daquele Relatório Técnico:

> Foi muito difícil terminar, narrar o que conheci da história de Lohany e ao mesmo tempo não ter a oportunidade de nem ao menos tentar propor como o MPRJ poderia reivindicar o acesso dela às políticas públicas, era revoltante. Estou dando ênfase a esses episódios de visitas ao sistema socioeducativo, pois estão totalmente relacionados com os serviços de acolhimento. Todas as instituições fracassaram quando Lohany foi assassinada.
> Na época fiquei com raiva de mim, sentindo que falhei como profissional, e de você, CIStema de Justiça, que deveria fiscalizar e fomentar as políticas públicas. Esse sentimento de culpa que narrei, precisa ser colocado em análise. Rapidamente assumimos uma responsabilidade profissional individual e isso não é justo e de nada adianta para romper com esses ciclos de violências gerados pela cisgeneridade. É necessário ter consciência que a cisgeneridade, da qual eu faço parte, produz essas violências, mas, é importante não parar nessa constatação, e sim pensar a partir daí. É necessário pensar estratégias institucionais. Por isso, te escrevo CIStema de Justiça, para pensar junto com as pessoas que compõem suas instituições.
> (Trecho da carta para o CIStema de Justiça, 2024)

3.1 Uma análise interseccional e transfeminista

Para pensar sobre uma real proteção, merece destaque a discussão transfeminista das autoras Sara York, Megg Rayara Oliveira e Bruna Benevides (2020) sobre como a autodeterminação de gênero é importante para gerar autonomia para os corpos trans, principalmente quando há a possibilidade da inclusão do nome social e a retificação do gênero, pois no CIStema em que vivemos, a adequação à norma é "única forma de inserção cível e acesso as políticas públicas" (p. 3). A partir da ênfase das autoras, na carta para o CIStema de Justiça, destaquei: "Esse recado é para você mesmo, CIStema de Justiça, precisamos pensar como garantir o direito à autodeterminação de crianças e adolescentes trans".

Cabe ressaltar que a partir da decisão da Ação Direta de Inconstitucionalidade 4275 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em março de 2018, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio do Provimento nº 73/2018, estabeleceu normas padronizadas para a modificação do prenome

e do gênero nos registros civis de indivíduos transgêneros e transexuais. De acordo com as disposições do Provimento, a requisição para a retificação de gênero e/ou nome pode ser efetuada em qualquer Cartório de Registro Civil, sendo então encaminhada para o cartório de origem. Entretanto, conforme orientações da cartilha "Mudança de Nome e Gênero no Cartório de Registro Civil" (2022), elaborada pela Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (ArpenBR), em situações envolvendo crianças e adolescentes, esse procedimento está centralizado no CIStema de Justiça, pois é exclusivamente conduzido por meio da via judicial.

Ou seja, é importante colocar em análise esse processo, observando que mesmo as pessoas acima de 18 anos ainda enfrentam muitos desafios para a garantia desse direito, como denunciam Mário Soares Caymmi Gomes, Sara Wagner York e Leandro Colling (2022), sobre situações de intervenções de operadores da justiça com a criação de obstáculos para retificação do gênero e nome. Os autores e a autora resgatam a fala de uma Promotora de Justiça da Vara de Registros Públicos de Salvador, que ao tomar ciência que pessoas trans de outros estados estavam ajuizando o pedido de retificação de gênero no cartório de Salvador, afirmou: “Eu preciso ver a pessoa. Eu preciso ver”. O que ela precisa ver? Gomes, York e Colling (2022) criticam o lugar de poder-saber que a Promotora de Justiça ocupa nessa situação, inspirados nas análises de Foucault, e como a profissional do direito se ampara na performatividade de gênero, problematizada por Butler, pois “o Poder Judiciário se entende legitimado a perscrutar e avaliar a aparência e a performatividade de gênero de transexuais, como elemento mitigador do princípio da autodeterminação de identidade de gênero” (p. 1101).

Se pessoas trans adultas enfrentam ainda esse desafio, podemos supor que crianças e adolescentes trans, ao serem compreendidas como pessoas em estágio de desenvolvimento, o que sugere que não poderiam tomar decisões por si, podem encontrar ainda mais obstáculos. Ou seja, considerando as situações mencionadas acima, quando crianças e adolescentes trans buscam judicialmente o direito à autodeterminação de gênero e retificação do nome social, esse caminho pode ser atravessado por muitos mais julgamentos sustentados na cisnormatividade e na lógica adultocêntrica. Como foi possível observar na situação do James, que estava acolhido em um serviço de acolhimento e passando por esse processo de retificação do nome, e como se deu o parecer negativo da psicóloga do TJRJ.

Todas essas questões apontadas acima (das violências institucionais, pouco ou nenhum acesso às políticas públicas, as vulnerabilidades sociais, ausência de reflexões e formação de profissionais visando o combate à violência, entre outras) quando ignoradas, refletem também no cenário brasileiro alarmante de mortes de pessoas trans. Precisei enfatizar na carta ao CIStema de Justiça: "CIStema de Justiça, o Brasil é o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo!!! Nessa triste realidade, também estão incluídas crianças e adolescentes trans".

A esse respeito, Bruna Benevides e Sayonara Naider Bonfim Nogueira (2021) no "Dossiê Assassinatos e Violência Contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2020", elaborado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA) e o Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), afirmam:

> A violência chama a atenção em todos os níveis de idade, mas as maiores chances de uma pessoa trans ser assassinada estão na faixa entre 15 e 29 anos. 15 anos foi a idade com que a mais jovem adolescente trans foi assassinada em 2020, exatamente como aconteceu em 2018. Dos 175 assassinatos esse ano, 8 vítimas tinham entre 15 e 18 anos. O assassinato precoce é o início da tentativa de **destruição cistemática de uma população**. É a consolidação de um projeto transfeminicida em pleno funcionamento no país – e no mundo (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2021, p. 39, **grifo nosso**)

Como exemplo da destruição já naturalizada e sistemática gerada pela norma cisgênera, que mata quem está fora da cisgeneridade, por isso, "Cistemática", é importante mencionar que, em janeiro de 2021, chegamos à vítima mais jovem, como noticiou o meio de comunicação sítio eletrônico G1: "A adolescente trans Keron Ravach, de 13 anos, assassinada a pauladas, chutes e socos em Camocim, Região Norte do Ceará, foi morta por cobrar uma dívida de R$ 50 por um encontro sexual que teve com o suspeito, de 17 anos".

Essa notícia da adolescente Keron e a situação narrada da adolescente que estava em cumprimento de medida socioeducativa, Lohany, demonstra a gravidade da ausência de políticas públicas que promovam intervenções sobre esse contexto, prevenindo e atuando diante de violências perpetradas. Crianças e adolescentes trans e travestis, principalmente negras, também estão expostas e correndo risco de vida, muitas vezes não são vistas como infâncias e juventudes, pois essas categorias excluem pessoas trans e travestis e negras. Na publicação do Dossiê sobre os "Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021", também da ANTRA, Bruna Benevides (2022) apontou os impactos da ausência de proteção de crianças e adolescentes trans e travestis no país e destaca:

> Dentre diversos casos de violência e violações de direitos humanos contra crianças e/ ou adolescentes trans ao longo do ano, **destacamos o fato de não haver qualquer estimativa para que sejam pensadas políticas públicas que garanta a proteção e os direitos daquelas que não se identificam com o gênero designado no nascimento e que sejam menores de 18 anos**. Muitas vezes, tendo seus direitos violados ainda dentro do ambiente familiar, pelos órgãos de proteção à infância (...)
> Entre tantos casos de violência, são **as adolescentes trans as que mais enfrentam dificuldade de ter seus direitos respeitados**, principalmente, quando não tem uma família acolhedora. Muitas escolas não têm garantido o direito ao uso do nome social e/ou o respeito a identidade de gênero dessas pessoas, alargando os motivos que propiciam à **exclusão do ambiente escolar**, interrompendo o direito à Educação de uma parcela considerável da população. **Não existem centros especializados em saúde integral de crianças e adolescentes trans**. Além de duas iniciativas experimentais e limitadas às pesquisas, com difícil acesso para a demanda de todo o Brasil, **políticas públicas para crianças e adolescentes excluem sistematicamente a juventude trans**(...) (BENEVIDES, 2022, p. 42-43, grifo nosso)

Ou seja, além da máxima do extermínio dessa população, a maioria das instituições pelas quais pessoas trans e travestis passam na infância e adolescência (família, escola e outras, como as instituições de acolhimento), dificultam sua permanência e não raras vezes as expulsam. Como consequência, crianças e adolescentes trans e travestis têm de morar nas ruas e vivem inúmeras violências também nesse espaço.

A partir do exposto, é possível perceber os impactos da ausência de atenção da maioria das políticas públicas no que se refere a garantir a proteção dos direitos básicos das crianças e adolescentes trans e travestis. Sendo assim, finalizei a carta para o CIStema de Justiça, com as perguntas: “CIStema de Justiça, até quando você vai ignorar essas existências? Quando vai buscar realmente proteger crianças e adolescentes trans e travestis?”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atitude hierárquica das pessoas adultas em relação às crianças e adolescentes não é uma novidade, mas uma característica histórica no Brasil, remontando à colonização, onde se estabeleceu a ideia de que a infância e a adolescência são etapas da vida e que deveriam ser controladas. Leticia Nascimento, Vanessa Santos e Shara Adad (2022) questionam como a tutela de crianças e adolescentes foi moldada para atender às exigências do sistema capitalista, visando formar um sujeito produtivo conforme normas sociais, enraizadas no padrão branco da cisgeneridade e heteronormatividade. Essa abordagem, segundo as autoras, restringe

significativamente as possibilidades de vivenciar as infâncias e adolescências, respeitando a diversidade de experiências.

Para romper com a dinâmica adultocêntrica, o racismo e a lógica cisheteronormativa, é interessante estabelecer uma aliança com as contribuições do movimento Transfeminista. Nascimento, Santos e Adad (2022) ressaltam a importância de interromper o "padrão monocultural" imposto pelas instituições de proteção social, convidando profissionais a fazer uma análise interseccional e "bailar com as infâncias" para compreender suas potencialidades e construir pontes com as experiências diversas das infâncias e adolescências.

Através de uma análise interseccional e transfeminista, o presente artigo buscou contribuir na produção de conhecimento e de novas sensibilidades, combatendo o apagamento das experiências trans na infância e adolescência na rede de proteção a crianças e adolescentes, especialmente nos serviços de acolhimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Júlia; MARAFON, Giovanna. “Tia, seu cabelo é tão bonito”: uma análise das relações raciais em um abrigo de crianças e adolescentes. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, v. 22, n. 1, 2024. p. 198–219. Disponível em: https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/267. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS REGISTRADORES DE PESSOAS NATURAIS (ArpenBR). *Mudança de Nome e Gênero no Cartório de Registro Civil*. São Paulo: ArpenBR, 2022.
BEVEVIDES, Bruna. *Dossiê assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2021*. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022.

_____. NOGUEIRA, Sayonara. *Dossiê assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020*. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Provimento nº 73, de 28 de junho de 2018. Dispõe sobre a uniformização do procedimento referente ao reconhecimento de firma por autenticidade ou semelhança. *Diário de Justiça Eletrônico*, Brasília, 2018, p. 3-4.

COUTO JÚNIOR, Dilton., POCAHY, Fernando; OSWALD, Maria Luiza. Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate. *Periódicus*, 1(9), 2018, p. 55-74.

EURICO, Márcia. Cotidiano da Famílias Negras: Por uma Perspectiva Antirracista de Análise de Suas Demandas e Potencialidades. Emancipa: o cotidiano em debate / *Revista do Conselho Regional de Serviço Social de São Paulo - CRESS 9ª Região*. n. 4, maio 2019, p. 18-30.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOMES, Mário; YORK, Sara Wagner; COLLING, Leandro. Sistema ou CIS-tema de justiça: Quando a ideia de unicidade dos corpos trans dita as regras para o acesso aos direitos fundamentais. *Revista Direito e Praxis*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 02, 2022, p. 1097-1135

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *31º Censo da população infantojuvenil acolhida no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2023.

MORAES, Márcia; BERNARDES, Anita. Apresentação. *Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia*. Recurso eletrônico. Vitória: EDUFES, 2014.
NASCIMENTO, Leticia.; SANTOS, Vanessa; ADAD, Shara. Infâncias ingovernáveis: aprendizagens e proteção social. In: FRANÇA, R. M. S.; COSTA, T. C M. *Questão social, direitos e políticas públicas na realidade brasileira contemporânea.* Teresina: EDUFPI, 2022, p. 317–338.

OLIVEIRA, Megg Rayara. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.* Salvador: Devires, 2020.

PAULON, Simone. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. Psicologia & Sociedade. Porto Alegre, v. 17, n. 3, 2005, p. 18-25.

PEÇANHA, Leonardo. Ensaio sobre transmasculinidades negras: desafios e inquietações. In: SANTANA, B; PEÇANHA, L. M. B.; CONCEIÇÃO, V. G, orgs. *Transmasculinidades negras: Narrativas plurais em primeira pessoa.* São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2021, p. 133- 140.

PRECIADO, Paul B. Quem defende a criança queer?. In: Paul B. Preciado. *Um apartamento em Urano-Crônicas da travessia.* Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 69-73.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir - Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo, v.1, n. 2, p. 241- 251, 1993.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, S., CASTRO, M.G., e MOUTINHO, L,orgs. *Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero.* Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 249-270.

YORK, Sara Wagner; OLIVEIRA. Megg Rayara; BENEVIDES, Bruna. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v.28, n.3, 2020.

OPERAÇÕES POLICIAIS: GOVERNAMENTALIDADE, NECROPOLÍTICA E JUVENTUDE PERIFÉRICA

Nágela Gonçalves[29]

RESUMO: As operações policiais nas favelas da cidade do Rio de Janeiro, em nome de uma suposta guerra às drogas, configuram-se como um dos maiores exemplos de violações dos direitos. Neste trabalho, empregaremos o conceito de necropolítica (Mbembe) para discutir as operações policiais nas favelas cariocas, que ocorrem por meios coercitivos, inclusive eliminando os considerados "perigosos" e/ou "indesejáveis". Frente a tais políticas, deve-se perguntar quais mecanismos garantem legitimidade à política de morte de uma parcela específica da população. De acordo com Mbembe (2016), o necropoder atua na construção simbólica de um inimigo, segundo a qual as parcelas mais pobres da população são apontadas como uma ameaça à ordem legal e às outras pessoas, necessitando de ações do Estado para que as contenham. Em face disto, o presente artigo objetiva analisar como o racismo atua como uma tecnologia do necropoder, criminalizando a juventude periférica e instrumentalizando o genocídio negro através da política antidrogas.
PALAVRAS-CHAVE: Favelas, Juventude, Necropolítica.

INTRODUÇÃO

As operações policiais nas favelas aos poucos vão naturalizando o abuso cometido pela polícia. Um abuso direcionado estrategicamente contra a população periférica, sobretudo a negra, como parte de uma governamentalidade racista. A partir do momento em que se normalizaram as operações policiais nas favelas em nome de uma suposta guerra às drogas, não são colocadas em análise as condições de vida, os acessos a serviços e ao mercado, associando os jovens moradores da periferia à figura do bandido, retirando a dignidade da existência, e justificando exterminá-los.

Acreditamos que os meios de comunicação executam a função de sustentar ideologicamente a política de eliminação daqueles considerados "perigosos" e /ou "indesejáveis", por meio das

[29] Doutoranda PPFH (UER) nsggeo@yahoo.com.br

instituições do Estado estigmatizando os corpos negros e periféricos através da construção do estereótipo de “classes perigosas”.

É importante destacar que, aqui entendemos o governo como o exercício do poder não sobre um Estado, um território ou uma estrutura política, mas sobre as pessoas, indivíduos ou coletividades. O exercício do governo é identificado com as diversas estratégias, métodos e tecnologias para controle dos indivíduos, agora tomados como população (FOUCAULT, 2008).

Já que o foco do Estado é realizar operações policiais, buscamos compreender de que forma o racismo define o acesso a direitos fundamentais, sobretudo o direito à vida, no contexto da política de segurança pública colocada em prática nas favelas da cidade do Rio de Janeiro.

NEOLIBERALISMO E NECROPOLÍTICA

De acordo com os estudos de Hilário (2016) e Giorgi (2006), a passagem da biopolítica - uma política voltada para a produção da vida, ainda que adequada à forma social, para a necropolítica- aniquilação em lega escala, tem relação com a crise do capitalismo. À medida que muitos indivíduos não eram mais requisitados a dispenderem sua força de trabalho no interior de um processo produtivo, foram expulsos e jogados no mercado informal e precário, nas periferias. Alguma coisa acontece na ordem do sistema que faz com que aquelas imensas massas sejam agora dispensáveis ao seu modo de reprodução e produção de riqueza.

Na atual fase do capitalismo não se trata mais de assimilação nem de expulsão, porque o sistema passa a se desfazer das massas humanas em larga escala. Segundo Giorgi (2006) o pós-fordismo se apresentaria com um excedente de mão-de-obra. Logo, novos dispositivos visando a contenção de uma população excedente e de força de trabalho desqualificado prescindem explicitamente da consumação de um delito e das características individuais de quem está envolvido nele: jovens, negros e periféricos, produzindo o que ele chamou de metrópoles punitivas.

O conceito de necropolítica possibilita uma análise crítica dos fenômenos de violência próprios da periferia do capitalismo, onde a crise de um Estado de Bem-Estar Social, ainda que

incipiente, caracteriza-se pela barbárie e retirada de direitos políticos e individuais, que sempre foram tendências na periferia do capitalismo

Segundo Mbembe (2016, p. 128), "O estado de exceção e a relação de inimizade tornaram-se a base normativa do direito de matar", e que funciona com apelo à "exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo" que precisa ser constantemente repetida nas práticas políticas. Aquele que, através de uma morte simbólica ainda em vida, vai sendo morto a cada dia, e passa a figurar como justificativa para a implantação do campo de exceção. De agora em diante, o Estado passa a assumir a morte. Trata-se do que Mbembe chamou de necropolítica, com os mais pobres aguardando a morte, no sentido concreto e/ou simbólico. As ideias de necropolítica e de necropoder explicariam as várias maneiras pelas quais, no mundo contemporâneo, armas de fogo são inseridas na sociedade com o interesse da destruição em massa de pessoas e da criação de "mundos de morte", formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de "mortos-vivos".

Entretanto, deve-se perguntar quais mecanismos garantem legitimidade à política de morte de uma parcela específica da população, apesar das condições citadas acima. De acordo com Mbembe (2016), o necropoder atua na construção simbólica de um inimigo, segundo a qual as parcelas mais pobres da população são apontadas como uma ameaça à ordem e às outras pessoas, necessitando de ações do Estado para que as contenham. Não se pode esquecer do papel da mídia na construção desta narrativa, segundo a qual os corpos pobres devem ser reprimidos, vigiados, controlados e, se necessário, eliminados. O discurso vigente incorpora traços de uma necropolítica, construindo estereótipos com base no processo de criminalização de jovens pretos (em sua maioria) e pobres.

Ao cunhar o conceito de necropolítica, Mbembe estabeleceu a diferença entre ela e a biopolítica, de Foucault. Para este autor, o conceito de biopolítica não englobaria todas as dimensões que a ascensão do neoliberalismo provocou no exercício da soberania, em especial a expansão da lógica colonial e as transformações do racismo, no que denominou de "universalização da condição negra" Mbembe (2018). Para o referido autor, o neoliberalismo implica em uma forma de governamentalidade baseada no racismo de Estado. Para compreendermos esta ideia, vamos até a definição de governamentalidade em Foucault (2008 p. 143-144):

a) “o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer um tipo complexo e específico de poder” e que “tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança”;

b) o “governo”, entendido como um poder que se sobrepõe a todos os outros como “soberania e disciplina”, e que se manifesta por meio de uma série de “aparelhos específicos de governo” e pelo “desenvolvimento de toda uma série de saberes”;

c) o processo histórico que resultou na formação, a partir do século XVII, do “Estado administrativo” ou, em outros termos, o Estado “racional” é “governamentalizado”.

No livro Em defesa da Sociedade (1999), Foucault discute o papel do racismo de Estado. Segundo ele, a noção de pureza das raças é a expressão da face antirrevolucionária, conservadora e reacionária que o discurso político assume após as revoluções liberais do século XVIII: a integridade do Estado se apoia na divisão social criada pelo racismo. A partir do século XIX, a soberania deixa de ser o poder de tirar a vida e passa a ser o poder de mantê-la e prolongá-la, de fazer viver e deixar morrer. É possível dizer que “quase não há funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo” Foucault (1999, p. 304).

O racismo de Estado teria duas funções: a primeira é garantir a divisão da espécie humana - introduzindo hierarquias e classificações de raças que permitam determinar diferentes valores à vida humana, a segunda é estabelecer uma relação positiva com a morte do Outro. De uma parte, de fato, o racismo vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar de guerra de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológica: "quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação a espécie, mas eu – não enquanto individuo, mas enquanto espécie - viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar".

A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou

do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura. (Foucault, 1999 p.305).

De acordo com esta perspectiva, a guerra passa a desempenhar um papel importante. O biopoder funda uma relação de tipo biológico em que o Outro não precisa morrer porque ameaça a minha vida e o grupo ao qual pertenço; o Outro precisa morrer porque é um degenerado, da "raça ruim" que ameaça o livre desenvolvimento da minha espécie. A soberania estatal sob a égide do biopoder, que pressupõe o exercício do poder de matar e de classificar a vida, "implica o funcionamento, a introdução e a ativação do racismo" Foucault (1999, p. 309).

O necropoder se manifesta neste espaço em que a legalidade não chega, em que o poder de matar, e não a racionalidade da norma, anuncia a existência do Estado. Mbembe (2018) considera que este modus operandi característico das democracias modernas seja uma herança do período colonial, um território sob constante e permanente ameaça de guerra.

A ameaça de guerra faz nascer a emergência que justifica a exceção. Abre-se espaço às medidas preventivas, à antecipação ao inimigo que se impõe na forma de ocupação territorial e suspensão das garantias constitucionais (como o estado de sítio e o estado de exceção). O estado de guerra sem guerra é uma "formação de terror" que corresponde à "concatenação do biopoder, o estado de exceção e o estado de sítio" Mbembe (2018, p. 31). Segundo o referido autor, este processo culminaria no que ele chamou de universalização da condição negra ou devir negro no mundo.

Para Almeida (2021), ainda que o neoliberalismo também se manifeste na forma de políticas econômicas e de discursos ideológicos, ele também deve ser entendido como um processo de constituição da subjetividade e, consequentemente, de novos sentidos para a vida e para morte, uma biopolítica, portanto.

O Estado no neoliberalismo não é um Estado "limitado" ou "ausente", mas se caracteriza por estabelecer novas formas de intervenção. Uma das características do Estado contemporâneo é o fato de que guerra não é um momento, mas uma permanência. A guerra, portanto, é a forma assumida pelas relações de poder nas sociedades capitalistas, em que os conflitos de classe, os antagonismos sociais e a concorrência são partes integrantes da vida social. Não se faz referência,

aqui, a uma guerra presente, mas à instituição de uma lógica de guerra cuja importância está em ativar o uso das tecnologias e dos dispositivos de poder.

> Na realidade, o Estado neoliberal apresenta-se de maneira paradoxal, pois ao mesmo tempo que, no jogo internacional, os Estados parecem ter perdido parte substancial de sua soberania para regular as esferas da produção (privatizações, desregulação da economia) e da reprodução social (retração das políticas sociais, crise do Estado-Providência), ao mesmo tempo que, no plano interno, a defesa do "enxugamento" estatal ganha dimensões de um Estado mínimo; de outro, assiste-se ao aumento do autoritarismo do Estado. (Almeida, 2018: p 27)

Na fase neoliberal do capitalismo, a condição de sujeito de direito, é protegida por um poder político centralizado, que mantém a ordem social mediante o uso da força. O Estado é esse poder e sempre será, de um jeito ou de outro, uma força conservadora, na medida em que precisa atuar na preservação das formas sociais básicas do capitalismo.

A defesa do Estado de direito como defesa da legalidade quase sempre é compreendida como uma reivindicação conservadora, visto que, a legalidade é uma das manifestações mais específicas da sociedade capitalista. Entretanto, em um contexto de Estado policial e de repressão, a defesa da legalidade pode se tornar um fator de vida ou morte para determinados grupos e indivíduos. A legalidade só é uma pauta tida como progressista em momentos de crise da sociedade capitalista, ou seja, diante da incapacidade da produção capitalista de manter os níveis de extração do mais-valor mediante a queda na taxa de lucro e, ao mesmo tempo, manter sob controle os conflitos sociais

A defesa da legalidade não é necessariamente a defesa das minorias, mas da proteção à subjetividade jurídica no que esta tem de essencial à troca mercantil. Ainda de acordo com Almeida (2018) as maiores violências da história tiveram a participação ativa ou a conivência pacífica do Estado e de seus agentes. Ainda que a democracia e a cidadania sejam elementos importantes na medida em que denotam a estabilidade do sistema e a capacidade do Estado e das demais instituições a ele relacionadas de manter os conflitos e antagonismos inerentes à sociabilidade capitalista sob controle, nos períodos de crise, a democracia e a cidadania podem ser ultrapassadas pela necessidade de conservar as formas sociais.

Segundo Casara (2018), o neoliberalismo se mostra adequado a qualquer ideologia conservadora e tradicional. A racionalidade neoliberal altera também as expectativas acerca do próprio Poder Judiciário. Desaparece a crença em um poder comprometido com a realização dos direitos e garantias fundamentais. O Poder Judiciário, à luz da razão neoliberal, passa a ser procurado como um mero homologador das expectativas do mercado ou como um instrumento de controle tanto dos pobres, quanto das pessoas identificadas como inimigos políticos do projeto neoliberal.

O medo instalado nas subjetividades conduz ao desejo de medidas duras contra os perigos do cotidiano, demandando ações policiais fora dos padrões de dignidade humana e a criação de leis com um poder punitivo cada vez maior. O resultado desta produção subjetiva tem sido o aumento da violência e a criação de territórios nos quais o Estado aterroriza suas populações. Sob a justificativa de restabelecer a ordem, acionam-se medidas de exceção, controle, disciplinamento e punição. Os estados de exceção são acionados subjetivamente (um comando policial, um grupo de congressistas, meia dúzia de juízes) nos estados de direito e a partir das leis dos regimes democráticos.

Segundo Teles (2018), a sinergia entre operações de guerra às drogas, de repressão às manifestações, de higienização social e de eliminação ou descarte de vidas nas favelas e nos territórios pobres é a confirmação maior da militarização. Esta política já vem sendo testada nos conflitos de terra, nas periferias das grandes cidades, nos entornos de estádios, nos megaeventos esportivos, seja com ações diretas ou, o que é mais comum, com a ausência de serviços e políticas públicas.

O pano de fundo da militarização na história recente é a ideologia do inimigo interno elaborada na ditadura e potencializada nas últimas décadas. A democracia manteve a concepção de segurança pública como a guerra contra o inimigo, este variando entre “bandidos”, militantes de movimentos sociais, jovens negros e pobres, loucos, traficantes, pessoas LGBTIs, indígenas. Ainda segundo Teles (2018,p: 68):

> É também uma guerra de subjetivação. Contra as subjetividades das experimentações de múltiplas práticas, dos habitantes dos morros e das periferias, dos afetos proibidos e das anormalidades. É justamente nas ranhuras e porosidades do cotidiano, onde a violência busca suprimir ou conduzir os desejos de transformação, que se criam as mais eficazes estratégias de resistência.

Não obstante, todo esse processo não teria sido possível sem a adesão do cidadão comum, através de uma série de pequenas concessões cotidianas das quais participaram a maior parte da população, pessoas que não se achavam apenas cidadãos, mas um pouco mais: "cidadãos de bem". Os monstros, afinal, eram os outros, e o horror ali permitido não aconteceu de uma vez, foi acontecendo um pouco por dia, paulatinamente. Neste contexto, o Estado empreende uma guerra biopolítica contra um inimigo, permanentemente redefinido, retirando dele a própria condição de pessoa, e reduzindo-os a vidas indignas de serem vividas.

OPERAÇÕES POLICIAIS E GENOCÍDIO NEGRO

Diante das operações policiais nas favelas, se concretiza a naturalização do abuso cometido pela polícia. Um abuso direcionado estrategicamente contra a população periférica a fim de garantir interesses e manutenção do poder. A atuação da polícia, no Brasil, é uma perfeita demonstração da relação estabelecida entre direito e violência, agindo com seletividade, através de um controle diferencial de ilegalidades.

A partir do momento em que se normalizou a realização de operações policiais nas favelas em nome de uma suposta guerra às drogas, associando a ideia de favelado a de bandido, retira-se destes a possibilidade de reivindicação de qualquer direito, tira-se a dignidade da existência, e justifica-se tratá-los como subalternos. Trata-se do emprego de práticas discursivas discriminatórias, que operam no imaginário coletivo através do discurso jurídico e dos meios de comunicação. De acordo com Scheinvar (2014, p.64):

> A naturalização dos termos "traficantes", "bandidos" e "criminosos" – quando sabemos quem define uma lei e, portanto, como é fabricado um criminoso – discrimina forças semelhantes e até aliadas em suas práticas, tornando-as dicotômicas. Afirma-se um linguajar forjado por poderes instituídos e alimentado pelos meios de comunicação, que naturaliza a condição das pessoas, abortando qualquer possibilidade analítica sobre a construção de tais produções subjetivas, de tais sujeitos.

Coimbra (2001) realiza abrangente investigação a respeito da construção da ideia de "classes perigosas" a partir da mídia. Segundo a autora, a mídia seria um dos mais importantes equipamentos sociais no sentido de produzir esquemas de significação e interpretação do mundo. Logo, os meios de comunicação nos indicariam o que pensar, como agir, o que sentir, impondo

hierarquização de temas considerados mais ou menos importantes e organizando os fluxos de acontecimentos. Tal processo de subjetivação estaria presente na elaboração da produção de verdades, falas autorizadas a respeito de determinado assunto e até mesmo do esquecimento.

No Brasil, a pena de morte, que não é permitida pela lei, é amplamente praticada por agentes do Estado. Além disso, a expressão "bandido bom é bandido morto" é pronunciada de forma a justificar a violência policial. Como sempre, a justificativa é a da "ordem pública", e os mortos em confronto multiplicam-se, sempre os pobres, a maioria negros. Desumaniza-se para matar cotidianamente nas periferias urbanas. O controle social da juventude, uma energia potente, é construído na articulação de um discurso localizado entre entre a carência e a delinqüência. De acordo com Malaguti Batista (2008, p:197*) "O menino pobre aparece como representação daquele que naturalmente cairá no crime, se não for contido pela polícia ou pelo voluntariado, ou pelos dois, na simbiose da prevenção/repressão".*

Importante contribuição nos é dada por Santos (2022) que, ao examinar o Código Penal de 1890, encontra menção às ditas "classes perigosas" (expressão carregada de preconceito racial e de classe) através da criação de um dispositivo jurídico que visava ao controle da população mais pobre, considerando, no capítulo III a prisão dos "vadios e capoeiras" e quem mais atentasse contra a "moral e os bons costumes". Até a esfera privada da vida dos menos favorecidos era controlada. Ainda segundo a autora, historicamente o sistema judiciário brasileiro, através da aplicação das leis desenvolve uma correlação direta entre a população negra e a criminalidade.

As incursões bélicas nas favelas são justificadas pelo discurso de guerra às drogas e combate ao crime organizado. Todavia, vivemos a concretização de um projeto político que é consequência de um discurso no qual os bairros periféricos e favelas são elaborados como espaços hostis, que abrigariam os "inimigos" da sociedade. Entretanto, o objetivo implícito dessa política é, na verdade, o controle social militarizado e violento sobre a população pobre e negra das cidades, o que é retratado no trabalho de Ferreira (2021, p. 80): "*Morar na favela não é só ter medo das operações ou confrontos, mas também ter medo da forma como a polícia nos aborda, pois é muito comum invadirem as residências, quebrarem aparelhos domésticos, baterem nas pessoas, danificarem as casas.*"

De acordo com Oliveira (2020), o necropoder age mobilizando a sensação racial de insegurança e ódio diante da concentração espacial de negros. Esta segregação, aliada à

precarização das condições de vida, expõe os corpos negros à morte num verdadeiro genocídio, onde a população negra é exterminada pelo Estado. Em nossa sociedade, o racismo foi definido como um padrão de normalidade para justificar uma sociedade escravocrata e, mesmo após o fim da escravidão, este padrão não foi eliminado, está presente nas subjetividades e nas instituições.

> No Brasil e no mundo os temas da raça e do racismo se constituíram como uma das principais engrenagens do capitalismo. Desde o início da formação do capitalismo, a hierarquia do humano tem a raça como um dos definidores de quem vive e morre. Na escala brasileira esse debate envolve uma enorme complexibilidade. Somos um país de formação colonial que teve a escravidão como uma instituição definidora de outras instituições. O fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade, as instituições não foram decolonizadas. (Oliveira, 2010 p 313).

Cásseres & Pires (2017) argumentam que, a política de segurança desenvolvida nas favelas cariocas configura-se como uma verdadeira forma de ocupação colonial contemporânea. Isto, aliado às políticas de silenciamento das violências que o racismo provocou e ainda provoca perpetuam o genocídio negro e a colonialidade brasileira.

Mais uma vez constatamos que povo negro brasileiro tem sido relegado a um não-lugar, uma zona do "não-ser", do "não-humano", do corpo descartável, do "não viver" (FANON, 2008, p. 26). Como ensina Fanon, sujeitos não-brancos têm sua subjetividade deslocada através de olhares alheios que não os reconhecem em seus próprios termos. Estar na "zona do não ser" (FANON, 2008), é enfrentar o secular processo de desumanização que se impôs a negros e indígenas, por processos de extermínio permanente ou das mais variadas práticas de morte em vida que marcam suas trajetórias.

Nós estamos vivenciando um genocídio, ainda que ele seja maquiado com o discurso que tenta nos fazer acreditar que toda a extrema violência das práticas policiais está de acordo com a normalidade institucional, social, jurídica e econômica. Trata-se de uma ofensiva contra os pobres e negros. De acordo com Ferreira (2021, p.80) haveria em funcionamento um modo de subjetivação decorrente dessa aparente normalização, que teria invertido o valor das palavras e do sentido do próprio discurso, "fazendo com que guerra e paz, exceção e normalidade, golpe e governabilidade, neoliberalismo e guerra civil tornem-se sinônimos".

Esta "guerra", representante de uma determinada orientação política, faz parte de uma forma de governo instaurada, que se esconde no discurso da exceção, mas que na verdade faz parte

do estado de normalidade instituído pelo governo. O argumento de que estamos vivenciando em uma "guerra civil" tem servido para justificar o extermínio daqueles que são considerados perigosos. A violência cotidiana e a expressão "guerra civil" têm a função de naturalizar as "medidas de exceção" executadas pelo Estado. Logo, O confronto é a opção de uma política de segurança e não uma necessidade. Ou seja, como discutimos na primeira parte deste texto, trata-se de uma forma de governamentalidade baseada no racismo de Estado.

Em Malaguti Batista (2003) encontramos um riquíssimo estudo acerca da construção do "inimigo interno" no Brasil. A hipótese central do trabalho da autora é de que, no período de transição da ditadura para a abertura democrática (1978-1988), houve a transferência do "inimigo interno" do terrorista para o traficante, com a ajuda dos meios de comunicação de massa. Somado a isto, o "mito da droga" foi disseminado pela mídia e acolhido pelo imaginário social, a partir de uma estratégia dos países capitalistas centrais, permitindo o controle social. Ainda segundo a autora, o sistema neoliberal produziria uma visão esquizofrênica das drogas, estimulando sua comercialização no mercado internacional, ao mesmo tempo em que desenvolve um arcabouço jurídico para criminalizá-la.

Segundo Santos (2022: p 268), a violência policial endereçada à população negra se tornou uma política pública e por este motivo não gera uma comoção efetiva: *"Seja com balas perdidas, abordagens equivocadas ou em confrontos diretos, as ações policiais seguem o mesmo pressuposto que enxerga a população negra nessa zona do "não ser". Porém, a polícia não está solta no tempo e no espaço, ela é o braço armado do Estado."*

Segundo Casseres & Pires (2017), no Brasil, assim como em toda a América Latina, a maioria de instituições que integram o sistema estatal de controle policial e judicial não passaram por transições efetivas desde as ditaduras, o que deságua na naturalização do uso da força sem qualquer vinculação aos marcos legais e parâmetros internacionais, agora sob a justificativa do enfrentamento da violência e da criminalidade. A autora vai ainda mais longe na história e resgata as origens da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro:

> A Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro deita raízes na "Intendência Geral da Polícia da Corte e do Estado do Brasil", criada por ocasião da chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, e no seu braço executivo, a "Guarda Real de Polícia", responsável pelo patrulhamento dos arredores onde vivia a família real portuguesa e a sua corte.Este momento histórico, no qual aos agentes estatais responsáveis pelo uso da força é cometida

> a função privada de proteger os "donos do poder" contra as camadas subalternas – leia-se: pretas – insere-se perfeitamente na cadeia que conduz o fenômeno da violência institucional até os dias de hoje (CASSERES & PIRES,2017, p:1465)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A combinação de proibicionismo e ofensivas bélicas na política antidrogas desenvolvida no Brasil tem como resultado a produção de um cenário cotidiano de terror e de controle social violento sobre favelas e periferias. Quando os governantes autorizam a autoridade policial a agir fora da legalidade, além de suprimir direitos e garantias fundamentais, abrem espaço para a exceção. Afinal, se o discurso e a prática se ancoram na "guerra", as milhares de vítimas dos conflitos e os impactos de ordens diversas são considerados danos colaterais. Entretanto, como tratamos aqui de uma orientação política que ordena estas ações, apesar de toda a ineficácia, todas as consequências dela poderiam ser evitáveis.

O processo de demonização das drogas vem despolitizando a população brasileira, transformando-a em um aglomerado de desesperados tomados pelo medo, esperando e desejando que o uso da força lhes traga segurança. A forma violenta como as favelas são governadas pelo Estado não tem a ver com incompetência ou negligência, elas são geridas exatamente da maneira como tudo foi planejado. Manter as pessoas na miséria, sem muitas vezes o básico para sobreviver e à mercê da violência bélica é um objetivo de governo e não um mero acaso.

O funcionamento da necropolítica na periferia do capitalismo diz respeito à intervenção atual em relação à criminalidade tanto em relação às prisões quanto ao modus operandi da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, que consiste em eliminar sistematicamente os corpos negros periféricos.

Nas periferias, muitas vezes, o Estado só se faz presente a partir da polícia. Grandes investimentos são direcionados em maciças campanhas de pânico social, com o intuito de justificar o extermínio dos "indesejáveis". Indignados, podemos nos questionar o porquê de não ter havido ainda um levante por parte da população, a fim de dar um basta neste genocídio. O que nos anestesia? O racismo. O racismo oferece o sustentáculo ideológico da doutrina de eliminação de corpos negros e a violência permanece naturalizada em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. Necropolítica e neoliberalismo. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/45397. Acessado em 04/03/2023.

_____, Silvio Luiz. Neoconservadorismo e liberalismo. In : GALEGO, Esther Solano (Org). O Ódio Como Política. São Paulo, Boitempo, 2018.

CASARA, Rubens. Precisamos falar da "direita jurídica". In : GALEGO, Esther Solano (Org). O Ódio Como Política. São Paulo, Boitempo, 2018.

CASSERES, Lívia & PIRES, Thula. Necropoder no território de favelas do Rio de Janeiro. In: Anais do Congresso de Pesquisas Crmininais , 2017. Disponível em https://www.academia.edu/36422620/NECROPODER_NO_TERRIT%C3%93RIO_DE_FAVELAS_DO_RIO_DE_JANEIRO. Acessado em 08/10/2023.

COIMBRA, Cecilia. Operação Rio – o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública. Niterói: Intertexto, 2001.

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008

FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população. 1ª edição [1978]. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____Michel. História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 22ª. Impressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

_____ Michel . Em defesa da sociedade. 1ª edição [1976]. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIORGI, Alessandro De. A Miséria Governada Através do Sistema Penal. Rio de Janeiro, Revan, 2006.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Da biopolítica à necropolítica: variações foucaultianas na periferia do capitalismo. In: Sapere Audi, 2016. Disponível em https://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2016v7n13p194. Acessado em 07/10/2023

MALAGUTI BATISTA , Vera. Difíceis Ganhos Fáceis. Drogas e Juventude Pobre no Rio de Janeiro. Revan, Rio de Janeiro, 2003.

MALAGUTI BATISTA, Vera. "Adeus às ilusões 're"'. In: Coimbra, C. M. B. et. al. Pivetes: encontros entre a Psicologia e o Judiciário. Curitiba, Juruá , Ed 2008 pp 195-199.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. In: Arte &Ensaios, Revista do PPGAV/EBA, UFRJ, v.32, 122-151, dez/2016

MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. 1ª edição [2013]. São Paulo: N-1, 2018.

OLIVEIRA, Denilson Araújo. Questões acerca do genocídio negro no Brasil.In : Revista da ABPN, 2020. Disponível em https://abpnrevista.org.br/site/article/view/867. Acessado em 07/10/2023.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. Racismo Brasileiro: uma história da formação do país. São Paulo – Todavia, 2022.

SCHEINVAR, Estela. Uma leitura no “fio da navalha”. In: Ecopolítica, PUC/SP. N 8, 2014.

SILVA, Michelly Ferreira . Que tiro foi esse? O medo na favela como ele é. Dissertação de Mestrado. UERJ – Centro de Educação e Humanidades. Rio de Janeiro, 2021.

TELES, Edson. A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção. In: GALEGO, Esther Solano (Org). O Ódio Como Política. São Paulo, Boitempo, 2018.

INCIDÊNCIAS DOS PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA NAS CONDIÇÕES DE VIDA DE CRIANÇAS COM CONDIÇÕES COMPLEXAS DE SAÚDE: A EXPERIÊNCIA DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ANTÔNIO PEDRO.

Vanessa Ramos Andrade

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta inicial de estudo, referente à elaboração da tese de doutorado desenvolvida no PPFH/UERJ, com a finalidade de provocar discussões que favoreçam a elaboração, a partir do debate com os demais pesquisadores de área, de novas concepções e ideias sobre os Programas de Transferência de Renda direta e o acesso à política de saúde. Essa temática é fruto das minhas inquietações, ao longo de uma trajetória acadêmica e profissional sobre os programas de transferência de renda. A atuação na política de assistência social, nos equipamentos de proteção social básica (Centros de Referência da Assistência Social - CRAS) dos municípios de Mesquita e Magé, localizados na Baixada Fluminense; bem como o exercício profissional na área da saúde na alta complexidade, permitiram apreender a importância da articulação entre as políticas de saúde e de assistência para a permanência e o acesso aos cuidados em saúde. No cotidiano profissional, é possível identificar que a população usuária atendida é composta por crianças e adolescentes adoecidos cronicamente, com síndromes genéticas diversas e em sua maioria com alto grau de complexidade, com dependência de tecnologias para a manutenção da vida, como respiradores, concentradores e balões de oxigênio, além da necessidade de muitos insumos após a alta hospitalar e, em alguns casos, de fórmulas alimentares hidrolisadas; e um número bastante elevado dessas crianças e adolescentes submetidos a ostomias: traqueostomia, gastrostomia, colostomia etc. Essas necessidades incluem ainda muitas adequações de residências para receber os equipamentos, além dos serviços de reabilitação especializados. A atuação profissional do Assistente Social é fundamental, pois este intervém nas demandas sociais que impactam diretamente nas possibilidades terapêuticas propostas e na possibilidade da alta hospitalar. Desta, forma, o profissional pode contribuir para a implementação de um trabalho pautado na articulação da rede de suporte social (serviços, programas e benefícios assistenciais e de saúde, entre outros) familiar, com o escopo da

desburocratização do acesso às políticas sociais disponíveis e do direito dos usuários em acompanhamento na saúde. Pretende-se, com a pesquisa aqui apresentada, refletir sobre as consequências da ausência de Programas de Transferência de Renda nos cuidados de crianças com condições crônicas complexas de saúde, uma vez que a saúde reflete diferentes expressões da questão social no país. Entendemos, neste caso, que o próprio adoecimento é a manifestação direta da precariedade das condições de vida, das dificuldades de acesso às ações de prevenção primária e secundária e da desarticulação entre os níveis de atenção em saúde, expressando as fragilidades da proteção social no país. A proposta metodológica consiste na realização de um estudo comparativo entre as famílias beneficiárias e não beneficiárias de programas de transferência de renda, atendidas pelo Serviço Social do setor de pediatria, entre os anos de 2019 e 2020, período em que ocorreram mudanças significativas de cunho social e econômico, com repercussões significativas nas condições de vida da população. Esse estudo comparativo tem o objetivo de avaliar a efetividade da transferência de renda e as implicações da sua ausência para a continuidade do tratamento médico. Para tanto, o trabalho será elaborado com base: a) na revisão de bibliografias contemporâneas sobre conceitos centrais como: Estado, políticas sociais (com destaque para a saúde e a assistência social) e os Programas de Transferência de Renda; b) no levantamento e revisão de eventuais estudos sobre a relação entre políticas de transferência de renda e políticas de saúde; c) na análise de documentos governamentais e institucionais que dispõem sobre os programas de transferência e seus nexos com o atendimento à saúde, em particular por meio da ação conjugada dos campos da assistência e da saúde ou da constituição de equipes profissionais multidisciplinares e/ou intersetoriais; d) na realização do estudo comparativo acima indicado. Nesse sentido, portanto, a pesquisa terá caráter qualitativo e será desenvolvida em três etapas: pesquisa bibliográfica, documental e de campo com referencial teórico pautado no materialismo histórico-dialético.

PALAVRAS-CHAVE: Estado, políticas sociais, saúde, assistência social, criança e adolescente.

INTRODUÇÃO

O processo de redemocratização no Brasil propiciou novas formas de planejar e implementar as políticas sociais ofertadas à população, vislumbrando um novo modelo de seguridade social com

inspiração em outras experiências desenvolvidas por diversos países. Contudo, atrelado a essas novas perspectivas sociais têm-se a abertura do Estado ao ideário neoliberal, a partir da década de 1990, como exigências aos países dependentes de superar as marcas da crise eclodida no final da década de 1970, que, pelo processo de mundialização da economia trouxe aprofundamentos severos no que tange à exploração capitalista. Nesse processo, as políticas sociais, sobretudo a política de saúde, sofrem um processo de desmonte e precarização, atingindo diretamente a população que depende destas para sua sobrevivência e reprodução enquanto classe trabalhadora.

Nos últimos anos, houve um acelerado processo de desmonte da política de Saúde brasileira, atingindo diretamente seu financiamento, enfraquecendo o Sistema Único de Saúde, com a ampliação dos serviços privados com o apoio do Estado. De acordo com Bravo (2013, p.11) O apoio do Estado à privatização da saúde tem se dado de diferentes formas: renúncia fiscal relacionada a planos e seguros privados, tornando o Brasil o segundo mercado mundial de seguros privados; alocação progressiva de recursos públicos no setor privado; e proposta de flexibilização da gestão pública e da implementação de modelos organizacionais que seguem a lógica do mercado para gerir os serviços públicos, como as organizações sociais (OSs), as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), as Fundações Estatais de Direito Privado (FEDPs), a Empresa de Serviços Hospitalares (EBSERH) e as Parcerias Público Privadas.

Desta forma, frente a este cenário político, econômico e social do país, constata-se avanços e retrocessos no que diz respeito às políticas sociais, ressaltando a política de atenção à saúde da criança e do adolescente no SUS, que mesmo diante do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que trouxe avanços ao atendimento das necessidades da infância e juventude, tem se dado de maneira lenta exigindo esforço e articulação dos atores envolvidos na garantia do sistema de direitos da criança e adolescente, principalmente no que diz respeito ao direito à saúde.

Neste sentido, entende-se que articulação intersetorial entre as políticas sociais se destaca como um dos principais instrumentos de trabalho nos âmbitos das políticas de saúde e de assistência social, visando viabilizar os direitos dos usuários, tendo como referência principal o acesso aos Programas de Transferência Direta de Renda.

REFLEXÕES SOBRE OS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES CRONICAMENTE ADOECIDOS

A intervenção profissional do assistente social nos serviços de saúde da alta complexidade pressupõe a análise das expressões da questão social em sua totalidade e a contínua articulação com a rede de proteção social dos municípios para o acompanhamento dos usuários e seus familiares.

O atendimento integral na atenção à saúde de crianças e adolescentes cronicamente adoecidos, que necessitam de continuidade no cuidado através do acesso a diversos insumos, equipamentos, especialidades de saúde, benefícios e programas de proteção social, constitui-se nos desafios postos cotidianamente a partir de orientações e encaminhamentos da equipe de saúde às secretarias municipais de saúde, defensorias públicas estaduais e federais conforme as respectivas áreas de moradias das famílias, na perspectiva de que a continuidade do tratamento ocorra no território, com a disponibilização dos insumos e equipamentos necessários, que em geral são altos de custo e fundamentais para a alta hospitalar, sem possibilidades de custeio pelas famílias.

O cotidiano das crianças e dos adolescentes cronicamente adoecidos e as dificuldades encontradas por estes e suas famílias revelam-se no acompanhamento aos casos atendidos pelo Serviço Social, onde nos deparamos cotidianamente com a escassez ou a insuficiência de políticas, programas e serviços voltados para as necessidades particulares deste segmento. Para permanecerem com intervalos mais prolongados sem internação, muitas crianças e adolescentes necessitam de equipamentos e de tecnologias em domicílio e políticas específicas voltadas para o consumo de energia, imóveis e ambientes acessíveis conforme as necessidades; escolas que compreendam as necessidades especiais dos alunos e que possuam condições concretas de atendê-las; acesso a insumos e medicamentos especiais e excepcionais sem morosidade no processo, dentre outras questões.

Assim, não é somente a criança e o adolescente que devem ser contemplados com ações, mas também a família que demanda políticas públicas que possam fornecer suporte para a efetivação de um tratamento continuado, abrangendo acesso a serviços de saúde de diferentes níveis de atenção, especialidades e tecnologias, a insumos, medicações e políticas públicas de

assistência, educação, habitação, previdência dentre outras, de acordo com suas necessidades de saúde.

Neste sentido, verifica-se a ausência do Estado e a transferência dos cuidados para as famílias. De acordo com Mioto (2012), a responsabilização das famílias pelos serviços tem sido realizada, essencialmente, por meio de um nebuloso "campo do cuidado", culturalmente atribuído à família e às mulheres, altamente naturalizado pelos discursos profissionais, pelas práticas, pelos serviços e pelo Trabalho Social com Famílias (TSF). Essa ideia é compartilhada pela própria família, que naturaliza as exigências dos serviços, muitas vezes martiriza-se pela impossibilidade de realizá-los.

Tais questões apontam para questionamentos sobre a política de saúde, se de fato apresenta uma perspectiva universalista numa perspectiva de atendimento integral, uma vez que medicações, dietas especiais, equipamentos para a promoção de saúde de um usuário do sistema, tem perpassado a comprovação da renda familiar, sem a perspectiva da garantia do direito. Torna-se necessário também refletir sobre as demandas vinculadas à produção e reprodução de suas necessidades materiais, assim como articulações voltadas para a inserção produtiva de seus responsáveis. Novamente fica clara a necessidade da efetiva articulação intersetorial, compreendendo que a atenção integral exige uma "recusa ao reducionismo" (Mattos, 2009) ao compreendermos que para a eficácia de um tratamento de saúde não basta existir uma unidade de saúde que ofereça os serviços, é necessário amparo e proteção social à família, para que haja condições concretas, por exemplo, de adquirir a medicação e não faltar o acompanhamento ambulatorial.

Com relação aos programas e benefícios sociais, a partir dos atendimentos realizados verifica-se que grande parte é beneficiária do Programa Bolsa Família e, portanto, são famílias empobrecidas que necessitam de um programa de transferência de renda para auxiliar na manutenção de suas necessidades materiais de forma a garantir direitos básicos como alimentação, educação e saúde. Outro benefício relevante é o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) - Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

Cabe uma reflexão sobre as incidências dos programas de transferência de renda no cotidiano destas famílias, pensar sobre o suporte do Estado quanto as necessidades destas famílias para garantia de qualidade de vida.

CONCLUSÃO

Este relato de experiência profissional e proposta para elaboração da tese permite trazer reflexões sobre a possibilidade de internações recorrentes e mais prolongadas também estar relacionada às condições em que o acompanhamento e o cuidado são realizados, onde o poder público age morosamente ou ausenta-se como no acesso a questões básicas para manutenção do tratamento e controle do processo de adoecimento.

A judicialização da saúde é a face aparente da demanda reprimida pela saúde, onde as respostas às demandas apresentadas pelas famílias assumem um caráter individual em detrimento dos direitos coletivos da população. As Defensorias Públicas e o Ministério Público têm se tornado portas de entrada, que em princípio deveria ser universal, os processos judiciais têm se transformado em verdadeiros protocolos para a liberação de medicamentos e itens alimentícios. Esses insumos são fundamentais para qualidade de vida das crianças e adolescentes e o não acesso pode ocasionar a descontinuidade do tratamento e por conseguinte, o agravamento da condição clínica de adoecimento, em razão da situação de pobreza/desigualdade social aliada à inexistência de proteção pública adequada.

Nota-se uma sobrecarga do núcleo familiar, principalmente das mulheres (mães) que, majoritariamente, são as “cuidadoras” principais e possuem uma inserção precária ou não estão inseridas em um trabalho formal. Políticas de proteção social aos trabalhadores, emprego protegido e com direitos sociais poderiam fornecer a estas famílias maiores tranquilidade no cuidado e acompanhamento do tratamento de seus filhos e filhas.

A atenção à saúde infanto-juvenil abrange a legitimação de direitos, ao acesso a infraestrutura, espaço físico, transporte, alimentação, educação, recursos humanos, equipe de cuidados, rede de serviços ambulatoriais, atenção básica, média e alta complexidade, serviços de UTI pediátrica e cirurgias eletivas, exames e demais procedimentos, conforme é assegurado na CF de 1988, pela lei Orgânica da Saúde e demais legislações especificas destinada a esse referido público. Ressalta-se, a assistência destinada à saúde infanto-juvenil ainda não garante o acesso integral aos seus direitos sociais, seja em decorrência do desconhecimento de seus

familiares/acompanhantes em relação aos seus direitos e pela ausência de apoio ou deficiências de seus municípios de origem, dentre eles: acesso acerca do processo de TFD (auxílio transporte/estadias) dos acompanhantes, viabilização de casas de apoio, orientações quanto ao benefício assistencial, conforme levantamento realizado durante os atendimentos com os familiares pelo Serviço Social da enfermaria pediátrica.

Desta forma, há muito para avançarmos para o atendimento integral estabelecer-se no SUS se compreendermos que as possibilidades existentes para a efetivação de seus princípios e diretrizes só se concretizarão a partir de uma articulação entre as políticas sociais e econômicas que propiciem o atendimento as necessidades de saúde e de reprodução social dos sujeitos em desenvolvimento.
A atuação estatal no âmbito da assistência social junto a famílias com crianças e adolescentes foi historicamente exercida no Brasil a partir de um caráter de assistencialismo e de benesse. Nesse sentido, apesar de as ações assistenciais públicas encontrarem espaços de discussão após a década de 1930, não foram capazes de romper com a natureza da exclusão social da infância e adolescência, pois sua implementação esteve subordinada às instituições políticas e econômicas nacionais, fundamentadas em instrumentos estatais repressores e paternalistas e baseadas na liberdade e no favor.

Teixeira (2016) refere que a constituição dos sujeitos de direitos ocorre no processo de compreensão das determinações sociais de suas condições materiais e afetivas da vida, no reconhecimento da força do coletivo e nas possibilidades concretas de acesso aos bens e serviços produzidos socialmente, com fins de superação das situações de vulnerabilidades sociais de muitas famílias, permitindo conciliar vida profissional e vida familiar. A inclusão social na rede de serviços, prioritariamente público, é a possibilidade concreta de prevenção e de resolução dos problemas sociais na ordem capitalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAVO, Maria Inês Souza. **Política de Saúde no Brasil**. In: MOTA, Ana Elizabete Mota et al. Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2006.

BOSCHETTI, Ivanete. **Tensões e possibilidades da política de assistência social em contexto de crise do capital.** Revista Argumentum, Vitória, v.8, n.2, p. 16-29, maio/agosto. 2016.

CAMPOS, Daniel de Souza. **O Cadastro Único na pandemia do coronavírus: panorama da desproteção social.** In: Em tempos de Pandemia: Propostas para a defesa da vida e de direitos sociais. Orgs. Elaine

Moreira, Rachel Gouveia et al. Centro de Filosofia e Ciências Humanas: Escola de Serviço Social, RJ, UFRJ, 2020.

CARVALHO, Mariana Setúbal de. **Entre o direito e a saúde: contribuições ao debate da judicialização da saúde para crianças e adolescentes cronicamente adoecidos**. In: Serviço Social, saúde e questões contemporâneas: reflexões críticas sobre a prática profissional. Orgs Adriana Ramos e Letícia Batista Silva. Campinas: Papel Social, p. 99-117, 2013.

FRANÇA, Rosilene Marques Sobrinho de; FERREIRA, **A Ação do Estado na Proteção Social a Família de Crianças e de Adolescentes frente às contradições do Sistema Capitalista**. Política de Assistência Social e Temas Correlatos. Campinas: Papel Social, p. 45-64, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Ana Cláudia; MONTEIRO, MARCIA Valéria. **A família e a atenção em saúde: proteção, participação ou responsabilização?** In: Serviço Social, saúde e questões contemporâneas: reflexões críticas sobre a prática profissional. Orgs Adriana Ramos e Letícia Batista Silva. Campinas: Papel Social, p. 139-163, 2013.

TEIXEIRA, Solange Maria. **Sistema de Proteção Social Públicos e o Lugar da Assistência Social**. Política de Assistência Social e Temas Correlatos. Campinas: Papel Social, p. 27-43, 2016.

O PERCURSO DA PESQUISADORA PARA UMA ANÁLISE FEMINISTA E DE PROTEÇÃO ÀS CRIANÇAS NA AVERIGUAÇÃO DE PATERNIDADE NO MINISTÉRIO PÚBLICO

Viviane Alves Santos Silva[30]

RESUMO: O trabalho apresenta parte dos caminhos percorridos na pesquisa acadêmica em andamento que tem por objetivo questionar as formas de averiguação de paternidade de crianças e adolescentes pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ). Começo com a apresentação do cenário da pesquisa e a forma de levantamento dos dados de "pais ausentes" no Rio de Janeiro, na Região Sudeste e no Brasil. Após, revelo alguns dos bastidores da pesquisa, a partir do amadurecimento das reflexões em alguns momentos-chave do mestrado, como os advindos da participação em eventos acadêmicos e na banca de qualificação. Nesse caminhar de formação feminista da pesquisadora, um novo objetivo de pesquisa ganha realce: a verificação da constitucionalidade do procedimento de averiguação de paternidade fluminense da Lei Estadual RJ n.º 6.381/2013.

PALAVRAS-CHAVE: Caminhos da pesquisa, Averiguação de paternidade, Ministério Público, Controle de constitucionalidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda parte dos caminhos percorridos na pesquisa de mestrado acadêmico em andamento que tem por objetivo analisar e questionar as formas de averiguação de paternidade de crianças e adolescentes pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ). Nesse sentido, apresento alguns passos do percurso desenvolvido até o momento[31], desde as ideias iniciais sobre o tema da pesquisa, passando pela seleção para ingresso no programa de pós-graduação de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do

30 Mestranda PPFH/UERJ. Promotora de Justiça do MPRJ. E-mail: vialves@mprj.mp.br.

31 Atualmente no 4º semestre do curso de Mestrado no PPFH/UERJ.

Rio de Janeiro (UERJ), a participação em eventos acadêmicos até chegar ao importante momento ritualístico da banca de qualificação do mestrado.

A ideia é contar sobre o processo de amadurecimento dos objetivos da pesquisa durante o percurso. Nessa escrita, revelarei o *making of* da dissertação, ou seja, o que acontece nos bastidores da pesquisa. Assim, procurarei descrever alguns momentos importantes para o amadurecimento das ideias e da escrita, que desembocarão no texto final da dissertação.

Por este caminho textual, apresento os passos da pesquisa e do espanto, bem como também o cenário da pesquisa e o aparecimento de um objetivo de pesquisa novo na qualificação. Nesta caminhada, mostrarei como o ato de pesquisar consegue ser individual e coletivo ao mesmo tempo.

Debora Diniz (2022) ao definir o verbo perguntar, relacionou-o ao ato de espanto necessário para a formulação da pergunta. A autora também destaca que perguntar não é um verbo fácil. De fato, não é fácil fazer uma boa pergunta que se desdobre em uma pesquisa. Além do sentimento de espanto, acrescento que a formulação de uma pergunta como um problema de pesquisa exige compreensão e incompreensão, curiosidade e coragem.

1. O CENÁRIO DA PESQUISA

As certezas e incertezas que rondam a paternidade sempre me despertaram interesse e curiosidade. Ainda na graduação em Direito, escrevi um texto no início dos anos 2000 para a matéria de Direito Civil criticando o suposto direito de recusa de homens apontados como pais à realização do exame de DNA. A presunção legal de paternidade frente à essa recusa de se submeter ao exame ainda não era prevista[32] e o entendimento jurisprudencial estava se consolidando no final da década de 1990 e início dos anos 2000[33].

A recusa e a fuga da paternidade por determinados homens me geravam aversão e ainda me impactam negativamente após 20 anos como membra do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ). Como promotora de Justiça com atribuição para o juízo da Vara de Família e Registro Civil de Pessoas Naturais na cidade de Mesquita/RJ, tenho como uma das funções atuar

[32] Somente em 2009, houve a edição da lei 12.004/2009 que modificou a Lei 8.560/92, acrescentando no art. 2º-A: § 1º. A recusa do réu em se submeter ao exame de código genético - DNA gerará a presunção da paternidade, a ser apreciada em conjunto com o contexto probatório.

[33] O ENUNCIADO n. 301 da Súmula do Superior Tribunal de Justiça dispõe "Em ação investigatória, a recusa do suposto pai a submeter-se ao exame de DNA induz presunção *juris tantum* de paternidade".

nos procedimentos de averiguação de paternidade instaurados pelos cartórios do registro civil de pessoas naturais.

Nessa função, o interesse da pesquisa acadêmica acerca da atuação do Ministério Público nesses procedimentos amadureceu, sobretudo diante do cenário pós-pandemia de Covid-19 que indicou o aumento do número de crianças registradas sem o nome do pai em suas certidões de nascimento no Brasil.

Portais de notícias informaram que durante os anos de 2021, 2022 e 2023 houve o aumento progressivo do número de certidões com "pais ausentes"[34], denominação dada pelo portal da transparência do Registro Civil para os registros feitos sem a ascendência paterna. Para confirmar tais notícias, realizei pesquisa no referido portal desde 2016 (primeiro ano disponível no portal para a consulta de "pais ausentes") e constatei que os números estão com tendência de elevação desde então.

Assim, para compor o cenário da pesquisa, comecei pela leitura das notícias jornalísticas que jogaram holofote no aumento do número de pais ausentes pós pandemia de Covid-19. O passo adiante para confirmar o fenômeno me levou à etapa da colheita dos dados do Portal da Transparência do Registro Civil. Estabeleci como início do levantamento de pais ausentes no registro civil o primeiro ano disponível, qual seja, 2016. Elegi três critérios para a filtragem dos dados: pais ausentes no Brasil (contexto nacional); pais ausentes na Região Sudeste (contexto regional) e pais ausentes no Estado do Rio de Janeiro (contexto local).

A pretensão inicial era a de realizar um levantamento de dados que possibilitasse analisar uma série histórica mais longa. Com uma série histórica maior, presumia que conseguiria verificar se a pandemia de fato impactou na elevação dos percentuais de "pais ausentes", como noticiado na mídia, ou poderia constatar que a tendência de aumento já era anterior ao caos pandêmico.

Nesse intuito, oficiei a Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (Arpen-Brasil) questionando os números totais de registros de nascimento realizados sem o nome do pai, no Estado do Rio de Janeiro, na Região Sudeste, e no Brasil, a cada ano, desde 2010 até 2022. O setor jurídico da Arpen-Brasil respondeu-me com a impossibilidade de fornecer os dados referentes

[34] Algumas dessas notícias estão disponíveis em: https://bebe.abril.com.br/familia/numero-de-criancas-sem-o-nome-do-pai-na-certidao-bate-recorde-em-2022/; https://www.band.uol.com.br/band-multi/campinas-e-regiao/noticias/aumenta-numero-de-pais-ausentes-durante-a-pandemia-16501858. Acesso em: 15 nov. 2023.

ao período indicado, “em razão de abranger campos historicamente inexistentes dentre as informações programadas pelo sistema informatizado” (Giamberardino, 2023).

No mesmo ofício direcionado à referida associação, argui se havia alguma explicação para a discrepância entre o percentual ínfimo de “pais ausentes” do ano de 2017 comparativamente aos demais anos, desde 2016. Nesse tópico, a resposta foi que, em princípio, não existe razão objetiva e que a minha pergunta foi direcionada para o setor responsável da Arpen - Rio de Janeiro para que fosse averiguada essa diferença numérica. Até o momento, sigo sem resposta.

Nesta etapa introdutória, aparentemente objetiva e alicerçada em dados numéricos, pude perceber que, mesmo as pesquisas lastreadas em dados numéricos, podem gerar consequências que alteram a fotografia inicial. A absoluta neutralidade que supostamente é exigida em relação ao fenômeno pesquisado desaparece por completo, mesmo no levantamento exploratório. Percebi que a simples remessa de mensagem eletrônica com questionamentos objetivos pode acabar por modificar no futuro alguns números do Portal da Transparência do Registro Civil. Sobre a inexistente neutralidade científica, sigo o rumo apontado por Claudia Penido (2022) no sentido de que a neutralidade científica é peça de ficção cientificista.

Registro, ainda, que os dados devem ser constantemente atualizados na minha pesquisa. Desde que comecei a escrita do pré-projeto para o concurso de seleção do mestrado, no ano de 2022, até o momento presente de redação do trabalho da IV Jornada Discente do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da UERJ, tive que refazer o levantamento para incluir os anos de 2022 e 2023 naquela tabela inicial. E os números não são estáticos, como tenho visto durante os anos de consulta ao portal da transparência do Registro Civil, situação que demanda atenção e conferência dos números e percentuais calculados pela pesquisadora.

O recente levantamento foi elaborado em janeiro de 2024 com os dados colhidos até o dia 31 de dezembro de 2023. Destaco que para a apresentação do texto final da dissertação terei que rever todos estes números, pois certamente serão alterados. Isso se deve a uma série de fatores, mas destaco nesse momento um deles: o prazo legal que os responsáveis têm para o registro civil a partir do nascimento da criança. A Lei de Registros Públicos (Lei n.º 6.015/73) assim dispõe:

> Art. 50. Todo nascimento que ocorrer no território nacional deverá ser dado a registro, no lugar em que tiver ocorrido o parto ou no lugar da residência dos pais, dentro do prazo de quinze dias, que será ampliado em

até três meses para os lugares distantes mais de trinta quilômetros da sede do cartório.

Dessa forma, existem crianças que nasceram nos derradeiros dias de 2023 que podem não ter sido registradas civilmente ainda. Importante mencionar que não aprofundarei nesse texto nem tampouco na pesquisa a questão do sub-registro civil de nascimento[35] que se trata de situação de risco, posto que crianças e adolescentes ficam invisíveis para o Estado e para a sociedade.

Nos três contextos escolhidos, notamos uma tendência decrescente de nascimentos desde o ano de 2016 no Estado do Rio de Janeiro. Já no Brasil e na Região Sudeste, o decréscimo de nascimentos inicia-se em 2018. Por outro lado, a curva dos "pais ausentes" encontra-se em progressiva ascensão nos três cenários selecionados.

Avaliando os percentuais de crianças registradas sem o nome do pai entre os anos de 2016 e 2023, foi possível constatar que o Estado do Rio de Janeiro apresenta ao longo dos anos analisados percentuais sempre maiores do que os da Região Sudeste e do que os da média nacional. O Estado do RJ não é, contudo, o recordista nacional nesse quesito social. Os Estados do Acre, Amapá e Roraima apresentam índices de pais ausentes no patamar de 10% dos registros de nascimento. Em seguida, Amazonas, Maranhão, Pará e Piauí possuem índices entre 7% e 9%[36].

Coincidência ou não, os estados listados acima ocupam as últimas posições do ranking do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) elaborado pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[37]. Não ouso afirmar com tal correlação que a falta do nome paterno ocasiona impacto negativo direto nos índices do desenvolvimento humano nas esferas da saúde, educação e renda. Essa não é a pergunta da pesquisa em andamento e, portanto, tal conclusão poderia ser desonesta e equivocada.

Entretanto, com esses dados, questiono-me se o fenômeno da ausência do nome do pai pode estar relacionado a desigualdades e a problemas sociais relativos a saúde, educação e renda nos

---

35 De acordo com a definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os sub-registros de nascimentos correspondem ao conjunto dos nascimentos não registrados no prazo legal previsto. Sobre a grave questão do sub-registro no Brasil, recomendo a leitura do livro "Invisíveis: uma etnografia sobre brasileiros sem documento", da jornalista Fernanda da Escóssia (2021) a partir da pesquisa etnográfica de pessoas adultas na busca pelo registro civil de nascimento e toda a cadeia documental posterior.

36 Os percentuais de todos os Estados foram calculados pelo Portal da Transparência do Registro Civil, desde 01.01.2016 a 05.12.2023. Informações disponíveis em: https://transparencia.registrocivil.org.br/painel-registral/pais-ausentes. Acesso em: 05 dez. 2023.

37 O ranking do IDHM completo pode ser visto em http://idhm.org.br/ranking. Acesso em: 05 dez. 2023.

estados e municípios pesquisados. A falta do apoio paterno, a ausência de uma rede de apoio familiar e de políticas públicas são situações que podem comprometer o desenvolvimento infantil.

Especificamente sobre a ausência paterna existem estudos que sinalizam impactos negativos da falta do pai para o desenvolvimento dos filhos. Em especial na primeira infância, apesar das críticas frequentes acerca da impossibilidade de empregar métodos que isolem todos os vieses que podem ocorrer nas pesquisas de famílias, Sara MacLanahan, Laura Tach e Daniel Schneider (2013) relataram os efeitos da ausência paterna por meio da revisão de estudos. Não houve menção no trabalho, porém, à questão da ausência do nome paterno. O estudo teve como principal base as hipóteses de divórcio com afastamento paterno e morte do pai.

Nas conclusões daquele trabalho, os autores relataram que os efeitos da ausência paterna são dinâmicos e supõem que à medida que o estigma pela ausência paterna diminuiu na sociedade, sendo mais comum a situação de ausência paterna, então os efeitos negativos da ausência paterna para a pessoa também podem ter diminuído. A conclusão apontada por tal estudo me foi inspiradora para a seguinte pergunta-espanto: será que o procedimento de averiguação de paternidade instaurado pelo Ministério Público de ofício ou a partir da Lei do Estado do Rio de Janeiro nº. 6.381/2013 aumentaria o estigma social pela ausência paterna?

2. OS PASSOS E PERCALÇOS NO PERCURSO

Percalços são geralmente definidos como obstáculos, problemas, dificuldades ou contratempos. Para mim, os percalços na pesquisa fazem parte da própria pesquisa, assim como os passos. Passos e percalços integram o movimento de ideação, reflexão, recuo e elaboração. Nas palavras de Maria Elizabeth Barros e Aline Morschel (2015), “conhecer é construir um caminho de constituição de dado objeto, caminhar com esse objeto e construir esse próprio caminho, constituindo-se no caminho também” (2015, p. 62-63).

Neste tópico, discorrerei brevemente sobre o caminho da pesquisa desde a ideação para a seleção de mestrado até a participação em evento acadêmico realizado em Coimbra/Portugal.

Antes de ingressar no mestrado do PPFH/UERJ, meu plano como promotora de Justiça e pesquisadora era conferir paternidade para todas as crianças. Desenvolvi projetos para aumentar os reconhecimentos de paternidade na promotoria de Justiça que atuo, firme no propósito de que ter os nomes materno e paterno na certidão de nascimento eram essenciais para o conhecimento da

ancestralidade, para a constituição subjetiva e desenvolvimento da personalidade, além de garantir direitos a alimentos e sucessórios à prole.

Relembrando o meu projeto para o processo seletivo do mestrado, consta que meu objetivo era o de "analisar os dados estatísticos e discursos de mães que registram os filhos sem os nomes dos pais no espaço territorial do Rio de Janeiro para buscar compreender os motivos da ausência paterna e refletir sobre a necessidade de uma paternagem feminista e cuidadosa desde o nascedouro".

Desse objetivo, sigo atualmente com a análise dos percentuais de "pais ausentes" no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, como visto na apresentação do cenário de pesquisa. No entanto, não examinarei os discursos de mulheres mães. Por discursos, referia-me às escritas dessas mulheres mães no preenchimento dos formulários de indicação dos pais nos procedimentos de averiguação de paternidade instaurados nos Cartórios do Registro Civil de Pessoas Naturais (RCPN). Tais relatos me impactavam e eu fiz alguns registros fotográficos que constam em acervo pessoal, preservando o anonimato das mulheres.

No primeiro texto apresentado ao meu grupo de orientação coordenado pela Prof. Giovanna Marafon, trouxe alguns desses relatos no primeiro parágrafo da introdução: "ele não quer registrar a criança, porque ele não quer, por isso que estou registrando o meu filho sozinha"; "não vou colocar o nome do pai, porque não sei por onde ele vive e nunca deu nada e nem procurou saber do filho, ele sumiu"; "assumirei meu filho sozinha, pois o pai negou a paternidade e disse que não era filho dele, então prefiro registrar sozinha do que aceitar que ele diga que o filho não é dele".

Uma das integrantes do grupo não conseguiu prosseguir na leitura do meu texto, emocionando-se muito com as palavras das mulheres mães. O que foi colocado para cativar a leitora e envolvê-la, tornou-se um obstáculo emocional de leitura por conta de seu contexto familiar que poderia ser realidade de outras pessoas. Esse fato aliado à existência de outras pesquisas que escutaram mulheres mães no percurso da averiguação de paternidade, como as que ouviram mulheres em um núcleo centralizador sobre as averiguações de paternidade em Maceió/AL

(Núcleo de Promoção da Família – NPF)[38], fez-me retirar a análise dos discursos das mulheres mães de meus objetivos de pesquisa.

Importante consignar que sigo no propósito de influenciar como profissional e pesquisadora o desempenho de paternagem feminista e cuidadosa desde o nascimento, conforme estava expresso no texto inicial apresentado para a seleção do programa. Como mulher mãe, pesquisadora acadêmica e profissional do Sistema de Justiça, utilizo o prisma da equidade de gênero para o cuidado parental.

A partir da leitura do livro "Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva" da historiadora feminista italiana Silvia Federici durante a disciplina eletiva "Entre Bruxas e Infames" ministrada pela Prof. Giovanna Marafon no PPFH em 2022, comecei a questionar se o procedimento de averiguação de paternidade instaurado de ofício, à revelia da vontade da mulher mãe teria conteúdo misógino. A historiadora conta que no processo de marginalização das parteiras na Idade Média, as mulheres começaram a perder o controle sobre a procriação, passaram a ter suas vidas menosprezadas frente à vida do feto. Além disso, Federici conta que na França e na Alemanha, as parteiras agiam como espiãs do Estado e deveriam informar sobre todos os nascimentos, descobrir os pais de crianças nascidas fora de casamento e examinar as mulheres suspeitas de parir em segredo.

Uma pergunta começou a brotar em minha cabeça e coloquei-a no papel de forma marginal, com alertas à professora orientadora Giovanna Marafon de que não tinha certeza se gostaria de tratar desse assunto na pesquisa. Afinal, meu desejo inicial era conferir paternidade a todos. Transcrevo aqui o parágrafo escrito para a terceira atividade da disciplina Fórum Interdisciplinar I, em que discutíamos e avançávamos com a escrita dos projetos de pesquisa:

> A minha própria prática profissional também aparecerá na pesquisa, considerando a reflexão que fiz a partir de uma mãe que atendi e que não desejava informar o nome do pai. Terei atuado como rede de apoio feminista para a maternidade ou trouxe resquícios da persecução penal

[38] A dissertação de Ranna Correa (2016) baseia-se em estudo etnográfico sobre investigações de paternidade em um núcleo centralizador sobre as averiguações de paternidade em Maceió/AL (Núcleo de Promoção da Família – NPF). A dissertação de Bruna Diniz "Quando a mãe vai ao tribunal: o revelar da paternidade e suas implicações subjetivas" é outra pesquisa também proveniente do NPF de Alagoas que apresenta a perspectiva das mães no percurso da averiguação de paternidade estatal, tendo sido constatados sentimentos de ambivalência. Ora, as mães sentiram-se invadidas e humilhadas, ora contempladas e empoderadas pelo procedimento na busca de garantir o direito do filho.

nessa função, sob a justificativa de proteger o direito da criança? O que me leva à reflexão: teria a mulher mãe como direito reprodutivo a possibilidade de não informação do nome do pai da criança? *(Giovanna, confesso que estou na dúvida quanto a essa questão – mas quis deixar consignada aqui).*

2.1 A ESTREIA NOS EVENTOS ACADÊMICOS

Incentivada por minha orientadora, ingressei no universo dos eventos acadêmicos. Um universo vibrante, questionador, pululante de simpósios e grupos temáticos para apresentações de infinidade de pesquisas no país e fora dele. Inscrevi-me para participar nos referidos eventos acadêmicos com um sentimento de receio pelo desconhecido tesauro dos resumos, comunicações, simpósios temáticos e anais.

Logo, porém, o receio se transformou em motivação e o questionamento que era marginal no trabalho feito para a disciplina do mestrado começou a tomar corpo. Principalmente após as participações no VIII Encontro Nacional da Antropologia do Direito (ENADIR) e no VIII Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra (CIDH), em que tive acesso a escritas feministas e questionadoras que me possibilitaram enxergar o procedimento de averiguação de paternidade sob outro "ponto de vida"[39].

Para a apresentação de comunicação no VIII Encontro Nacional de Antropologia do Direito (Enadir), tive que conectar minha comunicação com referências da antropologia. Nesse percurso, deparei-me com o texto de Santuza Naves que me ajudou na formulação da metodologia de pesquisa: a utilização de entrevistas etnográficas.

Em meu campo de pesquisa, não haverá uma convivência prolongada, na forma como os etnógrafos conduzem suas pesquisas. Apesar das diferenças entre prática etnográfica e entrevista, os pontos em comum serão explorados, conforme contribuição de Santuza Naves (2007). Para esta autora, um ponto comum entre tais técnicas é o zelo antropológico de não cindir empiria e teoria. As entrevistas constituem parte do corpo da pesquisa A compreensão do material colhido nas entrevistas conduzirá a escrita acadêmica, mas desde logo influenciará e provavelmente modificará em alguma escala o trabalho da pesquisadora. A pesquisadora enveredará em diálogos com as/os

[39] "Ponto de vida" (Coccia, 2018, p. 4), expressão que contempla mais do que ponto de vista, que seria uma perspectiva baseada apenas no sentido da visão. A vivência de cada pessoa influenciará no modo de perceber os fatos da vida.

sujeitos da pesquisa que partilham de semelhante experiência, sem hierarquias acadêmicas ou profissionais, o que possibilita um constante processo de criação para as perguntas e respostas.

Além disso, especificamente sobre a paternidade, aprofundei-me nos referenciais da antropologia de Claudia Fonseca (2014) e Sabrina Finamori (2018), que eram respectivamente palestrante e coordenadora do grupo de trabalho do VIII Enadir em que apresentei parte da minha pesquisa[40]. Essas autoras exploram em suas pesquisas os sentidos da paternidade e refletem sobre a onipresença dos exames de DNA no Brasil. Nos livros "Parentesco, tecnologia e lei na era do DNA, de Claudia Fonseca (2014) e "Os sentidos da paternidade: dos pais desconhecidos ao exame de DNA" da autora Sabrina Finamori (2018) vemos a constatação acerca da centralidade que o exame de DNA assumiu na definição da paternidade no Brasil.

Posteriormente, participei do VIII CIDH e para a preparação da comunicação, conheci o feminismo matricêntrico. Entre os estudos feministas, a expressão feminismo matricêntrico foi cunhada por Andrea O'Reilly (2019) para posicionar a maternidade de forma central na política feminista. As preocupações e necessidades das mães serão consideradas como ponto de partida para a teoria, política e empoderamento feminino. Para a autora, a maternidade é um assunto não resolvido do feminismo e tem como alguns de seus princípios e objetivos: assegurar que a tarefa da maternidade seja reconhecida e valorizada pela sociedade, sem que haja, contudo, delegação exclusiva do cuidado às mães; e compreensão da maternidade como tarefa culturalmente variável, intrinsecamente ligada à diversidade de raça, classe, cultura, gênero, idade, localização geográfica etc.

Neste evento português, descobri também as fortes ligações existentes entre a legislação que inaugurou no Brasil o procedimento de averiguação de paternidade (a Lei n.º 8.560/1992) e a lei civil portuguesa. O artigo 1.864 do Código Civil Português (1966) assim determina:

> Artigo 1864. (Paternidade desconhecida)
> Sempre que seja lavrado registo de nascimento de menor apenas com a maternidade estabelecida, deve o funcionário remeter ao tribunal certidão integral do registo, a fim de se averiguar oficiosamente a identidade do pai.

[40] O trabalho intitulado **"Análise feminista e de proteção às crianças na averiguação de paternidade no Ministério Público: a formulação de entrevistas etnográficas**" de minha autoria está disponível em https://nadir.fflch.usp.br/anais-viii-enadir-gt16-familias-afetividades-normatividades-cuidados-e-direitos. Acesso em: 28 jan. 2024.

Nessa oportunidade, tive acesso às críticas provindas de sociólogas portuguesas sobre o procedimento de averiguação de paternidade em Portugal. Para a autora Helena Machado (1999), o procedimento tem objetivo de normalizar o comportamento sexual e procriativo da mulher, ao analisar os comportamentos sexuais das mulheres e efetuar o controle da atividade sexual e reprodutiva. Também a socióloga portuguesa Susana Costa (2006) expõe os bloqueios e problemas nas averiguações oficiosas de paternidade portuguesas, criticando o caráter compulsório da busca pela paternidade em Portugal.

E, coincidentemente, vi a mesma preocupação da mídia portuguesa com o tema da falta de paternidade: "O número de crianças registadas sem nome de pai disparou em 2021: num ano, verificaram-se 820 casos, o que dá uma média de dois bebés por dia a serem registados nestas condições" (Cunha, 2022). Outro portal de notícias indica que "o aumento é variável e não há uma explicação concreta para este fenómeno. Em causa podem estar questões sociológicas" (Sobral, 2022). Além disso, a notícia destaca que "no mesmo ano, não foi registada nenhuma criança nas conservatórias sem nome da mãe" (Sobral, 2022).

Em terras brasileiras, continuo sem resposta ao ofício que enviei à Arpen-Brasil sobre o número de crianças registradas sem o nome da mãe no Brasil e no Rio de Janeiro. Estou esperançosa que nos meses que me restam para a finalização da pesquisa, esse dado aporte em minha dissertação.

A participação nas comunicações acadêmicas me fez refletir sobre uma das perguntas que será feita às promotoras e promotores de Justiça entrevistados em minha pesquisa: nos casos em que a mulher mãe não indica nenhuma pessoa como suposto pai ou que afirma não querer a averiguação da paternidade, o que acontece na prática institucional do MPRJ? Como profissional com atribuição para tanto, também serei uma das respondentes e mostrarei como situações que me constrangeram foram inspirações para a pesquisa em andamento.

3. O EXAME DE QUALIFICAÇÃO: CONCLUINDO, POR ENQUANTO

Um passo importante e constituidor da pesquisa foi o exame de banca de qualificação do mestrado no dia 23 de novembro de 2023. Para esta etapa, apresentei o projeto de pesquisa, o capítulo sobre a parte metodológica e um sumário comentado.

Em minha banca estavam: Giovanna Marafon, professora orientadora, Laila Vicente, professora de Direito da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e Sabrina Finamori, professora de Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Importante ressaltar que na manhã daquele dia, ocorreu também a 1ª Jornada Institucional do MPRJ. [41]

O encontro de membras e membros do MPRJ teve por escopo refletir sobre os enunciados propostos e divulgados com antecedência à classe profissional. Os enunciados almejam pacificar dúvidas e divergências, bem como uniformizar atuações, tudo em nome do princípio da unidade institucional. Não são vinculantes, ou seja, não possuem natureza compulsória, porém possuem alta carga simbólica de obrigatoriedade. Certo é que a maior parte das promotoras e promotores de Justiça buscará pautar a sua atuação nos termos dos enunciados aprovados na referida jornada.

Numa coincidência inspiradora, naquele dia, um dos enunciados que foi colocado para votação dos participantes (presencial e virtualmente) possuía correlação direta com o objeto de minha pesquisa:

> Cabe à Promotoria de Justiça com atribuição em Família receber das escolas os formulários sobre criança ou adolescente que não possua paternidade reconhecida (Lei Estadual nº 6.381, de 9 de janeiro de 2013) e proceder à investigação de paternidade. Em sendo constatada eventual omissão pelas escolas situadas na área de sua atribuição, deve-se dar ciência à Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva da Educação para a adoção das medidas cabíveis.[42]

O enunciado buscou aclarar divergências sobre os órgãos do MPRJ com atribuição para dar cumprimento à Lei Estadual RJ n.º 6.381/2013 que faz parte do sistema de averiguação de paternidade fluminense. Digo fluminense, porque, pelo que tenho conhecimento, a lei que obriga as escolas a enviarem anualmente ao Ministério Público os formulários de crianças e adolescentes sem a paternidade reconhecida só existe no Estado do Rio de Janeiro. Saber se o Estado do Rio de Janeiro é o único a possuir esta lei não é somente uma curiosidade de meu interesse. Considero

---

41 Segundo definição do art. 9º, da Resolução GPGJ n.º 2.491, de 11 de outubro de 2022, "As Jornadas Institucionais ordinárias são encontros anuais de membros do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, ao longo das quais serão apreciadas e votadas, presencial ou remotamente, todas as propostas de enunciados encaminhadas pelo Comitê de Unidade Institucional".

42 Todos os enunciados aprovados e não aprovados na 1ª Jornada Institucional do MPRJ estão disponíveis em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/jornada_institucional_relacao.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

esta resposta importante para a minha pesquisa. No entanto, estou na dúvida de como obter essa informação, sem que essa pergunta motive outros estados brasileiros a adotarem essa lei.[43]

Antes da votação, muitos membros defenderam oralmente a aprovação do enunciado. De um dos presentes, ouvi que o enunciado deveria ser aprovado, porque uma das mazelas de nosso estado seria uma série lamentável de *filhos do funk*[44] que não sabem quem são os pais. De minha parte, posicionei-me oralmente pela não aprovação do enunciado resumindo brevemente algumas reflexões do mestrado, posto que ainda não fui para o campo e não queria dar "*spoiler*[45]" demais do que está sendo gestado durante a pesquisa. Ao final, o enunciado não foi aprovado pelos participantes, pois não obteve os votos necessários para tanto.

Naquele mesmo dia, deu-se a banca de qualificação na UERJ. Para esta apresentação oral, inseri um objetivo que ainda não estava em nenhum dos projetos que escrevi, nem em nenhum dos artigos ou trabalhos para eventos acadêmicos que participei: questionar a constitucionalidade da averiguação de paternidade/lei estadual RJ.

Depois de muito refletir com Federici, O'Reilly, hooks e outras escritoras mulheres na pesquisa, percebi que a averiguação de paternidade de uma criança de ofício pelo Ministério Público, em desacordo com a vontade da mulher mãe, teria conteúdo misógino e persecutório. Porém, percebi também que não bastaria criticar a lei ou negar a sua aplicação. No exercício como promotora de Justiça, tenho a função constitucional da defesa da ordem jurídica (art. 127, Constituição da República de 1988). Para não cumprir um ato normativo, tenho que fundamentar devidamente e apontar algum vício.

No caso, o vício verificado seria o da inconstitucionalidade, interrogação levantada na pesquisa. E assim, eu que aportei no PPFH como um programa interdisciplinar para respirar novos

---

43 Enquanto continuo com a dúvida de como pesquisar a existência de lei que envolve as escolas na averiguação de paternidade (e se devo pesquisar), resolvi pesquisar nas Constituições Estaduais e a Lei Orgânica do Distrito Federal. Encontrei algo diferenciado de todas as Constituições Estaduais na do Rio de Janeiro: Art. 47 - Os filhos havidos ou não da relação de casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos ou qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação, **garantindo o Estado o acesso gratuito aos meios ou recursos necessários à determinação da paternidade ou da maternidade.** (grifei a parte que não se encontra em nenhuma outra Constituição brasileira, seja a federal sejam as estaduais).

44 A expressão "filhos do funk" é usada para se referir a filhos nascidos a partir de relações sexuais entre jovens ocorridas em bailes de música funk. Em 2015, houve uma reportagem do Jornal da Globo intitulada "Filhos do Funk". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A-z7H4WyaE8. Acesso em: 17 mar. 2024.

45 "Revelação de informações inéditas sobre uma série, livro ou filme, para quem não assistiu ou leu: ator revela spoiler sobre seu novo filme." Disponível em: https://www.dicio.com.br/spoiler/. Acesso em: 25 jan. 2024.

ares e sair do ambiente do juridiquês, vi a necessidade de retornar ao meu lugar de pertencimento profissional, aos conhecimentos advindos da graduação e do estudo para o concurso do MPRJ, e buscar referenciais teóricos de controle de constitucionalidade. Minha preocupação (e dificuldade) agora está sendo levantar referências de autoras mulheres no campo do direito constitucional. Durante a minha graduação, a quase totalidade dos autores estudados nas aulas de direito constitucional eram homens (José Afonso da Silva, Luís Roberto Barroso e Alexandre de Moraes foram algumas de minhas referências de estudo).

Ademais, voltei às anotações das aulas da disciplina Fórum Interdisciplinar I ministrada pela prof. Giovanna Marafon para recordar sobre o necessário "turismo textual" indicado por Débora Diniz em sua obra "Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa". Efetuei buscas nas plataformas de teses e dissertações da UERJ e da CAPES com as palavras "controle de constitucionalidade" e "paternidade", além de pesquisas jurisprudenciais nas plataformas de consultas do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro[46] e do Supremo Tribunal Federal[47]. Esse movimento mostra o fluxo de idas e vindas na pesquisa.

Durante o exame de qualificação, uma das professoras perguntou-me por que não ouvir outros profissionais envolvidos com o procedimento de averiguação de paternidade, além de promotoras e promotores de Justiça. Refletindo sobre o questionamento, compreendi a necessidade de, na pesquisa, ouvir também diretoras/es de escolas públicas e privadas sobre as práticas desenvolvidas e a essas instituições atribuídas para o cumprimento da Lei Estadual RJ n.º 6.381/2013.

Muitas contribuições da banca repercutiram (e repercutirão) para a minha escrita. As integrantes de meu grupo de orientação também estavam presentes. E uma reflexão de uma delas[48] sobre não haver incongruência na defesa dos direitos das crianças com a proteção do direito das mulheres segue ressoando nos meus bastidores mentais. As escritas que estão por vir serão talhadas

---

[46] A consulta de jurisprudência buscou acórdãos sobre constitucionalidade da averiguação de paternidade ou da Lei Estadual nº. 6.381/2013 no portal: https://www.tjrj.jus.br/web/portal-conhecimento/jurisprudencia. Acesso em: 20 fev. 2024.

[47] No site do STF, realizei buscas com os descritores "constitucionalidade", "paternidade" e "Lei 8.560" no sítio https://portal.stf.jus.br/jurisprudencia/pesquisarInteiroTeor.asp. Acesso em: 20 fev. 2024.

[48] A doutoranda Julia Alvarenga já trabalhou no MPRJ como psicóloga e me disse ter ouvido muitas promotoras perguntarem: "mas e o direito da criança?", como se este estivesse em oposição ao direito da mulher mãe no quesito da entrega voluntária para fins de adoção.

pelo processo contínuo, ao mesmo tempo individual e coletivo, do pesquisar e pelas transformações da pesquisadora nesse percurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n.º 6.015, de 31 de dezembro de 1973. Dispõe sobre os registros públicos, e dá outras providências. *Presidência da República*. Brasília, 31 dez. 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6015compilada.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Lei n.º 8.560, de 29 de dezembro de 1992. Regula a investigação de paternidade dos filhos havidos fora do casamento e dá outras providências. *Presidência da República*. Brasília, 29 dez. 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8560.htm. Acesso em: 25 jul. 2023.

COCCIA, Emanuele. *A virada vegetal*. São Paulo: n. 1, jul. 2018. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/cordeis/A%20VIRADA%20VEGETAL-6>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CORREA, Ranna Mirthes Sousa. *Procuram-se pais*: um estudo etnográfico sobre investigações de paternidade para o registro civil. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

COSTA, Susana. *Filhos da (sua) Mãe*: atores institucionais, perícias e paternidades no sistema judicial português. Coimbra: Almedina, 2013.

DINIZ, Bruna Keli Lima. *Quando a mãe vai ao tribunal*: o revelar da paternidade e suas implicações subjetivas. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, 2014.

DINIZ, Débora. *Carta a uma orientadora*: o primeiro projeto de pesquisa. Brasília: Letras Livres, 2013. 108 p.

DINIZ, Débora; GEBARA, Ivone. *Esperança feminista*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2022. 276 p.

ESCÓSSIA, Fernanda Melo da. *Invisíveis:* uma etnografia sobre brasileiros sem documento. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021. 156 p.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a Bruxa*: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017. 460 p.

FINAMORI, Sabrina. *Os sentidos da paternidade*: dos “pais desconhecidos” ao exame de DNA. Rio de Janeiro: Papéis selvagens, 2018. 320 p.

FONSECA, Claudia. *Parentesco, tecnologia e lei na era do DNA*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014. 192p

AS CATEGORIAS DO CONTEÚDO NO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO INTÉRPRETES DA REALIDADE DA FORMAÇÃO NO NIVEL SUPERIOR EM SAÚDE[49]

Ednéia Leme[50]

RESUMO: Nosso objetivo é descrever o caminho empreendido em busca das categorias do conteúdo, utilizadas para compreensão de um fenômeno recortado da realidade. Trata-se de um estudo descritivo, com base no referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético, que tem como tema a Formação de Nível Superior em Saúde e a sua forma de expressão na sociedade neoliberal. Nesse intuito consideramos o fenômeno a partir da sua historicidade, e como sendo determinado pelas relações de produção, pela luta de classe e pelas contradições inerentes ao sistema socioeconômico. A busca pelas categorias almeja a alcançar o fenômeno em suas formas de existência ontológicas e históricas. Durante a análise histórica, a partir do recorte temporo-espacial estabelecido, destacamos quatro categorias: Hegemonia, Trabalho como Princípio Educativo, Conformismo e Práxis Pedagógica. A utilização dessas categorias como instrumento de análise pode contribuir para expressar conceitualmente, de forma abrangente a realidade da Formação Superior em Saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Formação em Saúde, Materialismo Histórico-Dialético, Categorias do Conteúdo.

INTRODUÇÃO

No campo da pesquisa em saúde, houve tradicionalmente uma predominância de abordagens quantitativas, mas, recentemente tem havido um aumento do interesse por abordagens qualitativas, o que pode representar desafios para os pesquisadores da área ao explorarem as

[49] Este texto é parte da tese de doutorado em elaboração "Formação no nível superior em saúde: um estudo a partir dos cursos de graduação em saúde do Instituto Federal do Rio de Janeiro", desenvolvida no PPFH/UERJ, sob a orientação da Prof. Dra. Marise Ramos

[50] Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ; Mestre em Saúde Coletiva pelo NESC/UFRJ, Professora dos Cursos de Graduação em Saúde do IFRJ/Realengo

ciências humanas e sociais dada a distinção entre os referencias teóricos metodológicos (TURATO, 2005). Por isso, e considerando os desafios encontrados para o desenvolvimento da nossa pesquisa, mediante o referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), acreditamos ser útil àqueles que pretendem fazer esse percurso apresentar os passos percorridos em nossa pesquisa.

Este estudo tem por objetivo descrever o processo de seleção das categorias de conteúdo para investigar a Formação de Nível Superior em Saúde (FSS) nos cursos de graduação em saúde do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), sob a ótica do MHD.

Inicialmente, definimos a FSS com base no conceito de Rocha (2014), que a entende como o "processo educacional responsável por preparar profissionais de nível universitário para atuar legalmente no setor da saúde" (ROCHA.M, 2014, p.30). Para compreendermos a FSS em sua objetividade, consideramos sua intersecção entre os campos da educação e da saúde, adotando um recorte temporal contextualizado conforme preconizado pelo MHD.

Os cursos de saúde do IFRJ foram os primeiros desse tipo oferecidos por um Instituto Federal no Brasil, o que nos motivou a investigar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT) para compreender suas características político-pedagógicas, uma vez que a maior parte da produção científica sobre a formação em saúde brasileira gira em torno da oferta desses cursos pela Universidade. Essa análise nos levou desde a criação dos Centros Federais de Educação e Tecnologia (CEFETs) em 1978 até a implantação dos Institutos Federais (IFs) em 2008.

No contexto da saúde, remontamos à Reforma Sanitária dos anos 1960 e à inclusão do direito à saúde na Constituição Federal de 1988, culminando na criação do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1990. Esses marcos históricos permitem uma compreensão da FSS desde os anos 1960 até 2014, quando os cursos estavam alinhados com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), antes de passarem por reformas curriculares subsequentes, que podem tê-los distanciado da concepção original.

Destacamos dessa história três períodos-chave: o início do movimento da Reforma Sanitária até o final da Ditadura Militar, a ascensão do neoliberalismo até o final do governo Fernando Henrique Cardoso, e a ascensão dos governos de esquerda de 2003 a 2014. Optamos por apresentar os aspectos históricos começando pela história da RFEPCT e depois a construção do SUS.

Ressaltamos que este texto reflete apenas uma parte inicial de nossa pesquisa, uma vez que as categorias selecionadas ainda não foram aplicadas empiricamente. No entanto, esperamos que essas considerações possam contribuir para futuras análises da FSS, sob a ótica do método do MHD.

DESTAQUES DA HISTÓRIA SOBRE A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica remonta ao século XIX com a criação das Escolas de Artífices, voltadas para a formação profissional de indivíduos excluídos do sistema formal de ensino. Ao longo das décadas, essas escolas foram transformadas, ampliando seus níveis de ensino, ganhando autonomia e incorporando tecnologia para atender às demandas do mercado de trabalho. Dessa história destacamos dois momentos importantes: o processo de cefetização iniciado em 1978 e a criação dos IFs em 2008 (TAVARES, 2012).

A cefetização trouxe consigo a responsabilidade das escolas técnicas por oferecer educação tecnológica de nível superior, formando profissionais em engenharia industrial, tecnólogos e professores com licenciaturas. No entanto, essa ampliação dos níveis de ensino gerou uma visão dicotômica na sociedade sobre a oferta de cursos de graduação e licenciatura nos CEFETs, onde se discutia o novo status das escolas e o fato de reforçar a dualidade da educação brasileira (Ibidem).

O processo de industrialização no Brasil, que teve um impulso significativo nas décadas de 1930-1940, viu sua expansão consolidada na década de 1950 com a chegada das empresas multinacionais. Sob a presidência de Juscelino Kubitschek, a política desenvolvimentista "Cinquenta anos em cinco" promoveu a substituição do modelo agrário exportador pelo nacional-desenvolvimentista, abrindo espaço para o capital internacional e consolidando a indústria nacional. No entanto, isso resultou no endividamento do país junto a organismos internacionais, embora tenha impulsionado a necessidade de qualificação da mão de obra, levando à expansão da oferta de educação profissional e à ampliação da rede federal de educação (Ibidem).

Nesse contexto, surge a Teoria do Capital Humano (TCH), desenvolvida por Theodore Schultz em 1962, que busca explicar a relação entre educação e desenvolvimento econômico, tornando-se uma visão predominante na educação. Na TCH, acredita-se que a educação seja a causa

do desenvolvimento econômico de um país. Por esse motivo, ela passa a ser vista com uma tábua de salvação para aqueles países subdesenvolvidos, bem como para a mobilidade social das populações mais pobres. Trata-se, contudo, de uma falácia, uma vez que o pensamento da TCH tende a mascarar a assimetria social produzida pelo processo histórico na sociedade capitalista, implicando em que o acesso à educação não seja igualitário (FRIGOTTO, 2009).

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), o modelo econômico baseado na industrialização conviveu com crescentes desigualdades sociais, impulsionando a necessidade de investimentos na qualificação da mão de obra para acompanhar o avanço tecnológico. Nas palavras de Saviani:

> [...] havia uma contradição latente entre a ideologia política adotada (nacionalismo desenvolvimentista) e o modelo de industrialização (substituição de importações de bens de consumo duráveis, como o automóvel) que, de fato, significava desnacionalização de nossa economia. Os limites desta contradição levariam à necessidade de compatibilizar a ideologia política ao modelo econômico e, já no início dos anos 1960 "a burguesia brasileira fora sendo levada a enfatizar os seus caracteres burgueses em detrimento de suas características nacionais, fazendo causa comum com os interesses internacionais" (SAVIANI, 2004, p.154-155).

O crescimento das empresas multinacionais no Brasil destacou a urgência de investimentos na qualificação da mão de obra para acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Isso levou à aceitação de acordos internacionais, como o acordo MEC-USAID[51], para impulsionar a educação. Essas medidas contribuíram para expandir a oferta de Educação Profissional (EP) e ampliar a Rede Federal de Educação.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por instabilidades globais, como as crises do petróleo (1973-1974, 1979-1980), que influenciaram mudanças ideológicas e políticas, impulsionando o desenvolvimento do neoliberalismo. Durante o período de redemocratização, a partir dos anos 80, o Brasil foi influenciado pelas ideias das agências internacionais, como o Consenso de Washington, promovendo políticas de privatização, descentralização e gestão baseada em resultados, que tiveram um impacto significativo na educação e na saúde pública.

[51] Série de acordos firmados na década de 1960 entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agencyv for International Development (USAID), com o objetivo de estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Para mais informações, consultar ARAPIRACA (1982)

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), houve uma ascensão mais pronunciada do neoliberalismo, com reformas educativas alinhadas aos interesses do mercado, resultando na expansão da educação privada em detrimento da pública. Nas palavras de Frigotto (2018):

> [...] o campo educacional é tomado pela noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo social, redefinindo a "teoria do capital humano", tirando-lhe qualquer traço de perspectiva de uma sociedade integradora que a mesma mantinha. Daí as noções de empregabilidade, trabalhabilidade ou laborabilidade, do vocabulário dos intelectuais que protagonizaram as mudanças educacionais ao longo do Governo Cardoso. O Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, um intelectual vinculado e dirigente de organismos internacionais, e sua equipe efetivaram, sob a ditadura do mercado, as reformas educativas que articulam os interesses das classes dos centros hegemônicos do sistema capital e, de forma associada e subordinada, da classe burguesa brasileira (FRIGOTTO, 2018, p.23).

Na primeira década do século XXI, apesar da criação de novas escolas técnicas e universidades federais em todo o Brasil, a expansão educacional ainda é predominantemente privada (BRASIL/MEC/INEP, 2013). No entanto, esse período é marcado por uma reformulação significativa da Rede Federal de Educação, com a promulgação da Lei nº 11.892, em 29/12/2008, que estabelece os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Os IFs são caracterizados por suas estruturas multicampi e ampla presença nacional. Seu projeto pedagógico é inovador, oferecendo cursos técnicos integrados ao ensino médio, licenciaturas, bacharelados, além de especializações, mestrados e doutorados profissionais, com uma abordagem pedagógica verticalizada. Isso permite que os professores atuem em diferentes níveis de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando trajetórias formativas diversificadas. Os IFs têm como missão promover o desenvolvimento socioeconômico sustentável com inclusão social em suas regiões de atuação, indo além da mera instrumentalização para o mercado.

Apesar da ênfase histórica na formação profissional e tecnológica, com prioridade para as licenciaturas sobre os bacharelados, a criação dos IFs trouxe um aumento na oferta de cursos de bacharelado, o que tem gerado debates. Autores como Frigotto (2018) destaca a importância dos IFs para fortalecer o ensino médio integrado e a Educação Profissional Técnica (EPT), indicando como essa oferta pode promover uma formação politécnica e desenvolver a capacidade crítica e de emancipação dos estudantes. Concordamos com esses autores, mas também acreditamos que, devido à sua posição e proposta de verticalização, os IFs podem desempenhar um papel

fundamental na interiorização dos cursos de graduação e na diversificação do ensino superior, proporcionando acesso a segmentos menos privilegiados da população.

Tavares (2012) e Mancebo (2015) apontam que os IFs, originalmente focados no ensino técnico-profissionalizante, passaram a competir com as universidades federais na oferta de ensino superior público e gratuito. Enquanto Vidor et al. (2011) argumentam que essa escolha reflete uma nova estrutura organizacional distante da concepção acadêmica predominante, com uma tendência à supervalorização dos profissionais diplomados no ensino superior, especialmente bacharéis, motivada pelo reconhecimento social em uma sociedade elitista. Floro e Dal Rio (2015) levantam a questão sobre a aceitabilidade de distinções entre estruturas de cursos superiores oferecidos por IFs ou universidades.

A discussão sobre a disputa entre IFs e universidades federais para a oferta de bacharelados reflete uma contínua reflexão sobre a natureza e os propósitos do ensino superior no contexto atual. Por essa razão acreditamos que essas disputas podem ser tomadas como mediações no contexto da FSS no IFRJ.

DESTAQUES DA HISTÓRIA SOBRE O SISTEMA DE SAÚDE BRASILEIRO

O movimento sanitarista pela Reforma Sanitária teve origem com uma iniciativa internacional da OMS e da OPAS para discutir o modelo de ensino médico, visando substituir a abordagem biomédica por uma proposta socialmente inclusiva. Mesmo durante o período mais repressivo da ditadura militar, no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, houve esforços dentro das universidades para apoiar esse movimento, refletindo uma postura democrática e de oposição ao regime autoritário. Um aspecto importante desse período foi a crítica à Medicina Preventiva por não questionar as estruturas sociais subjacentes aos problemas de saúde (AROUCA, 1975). O movimento sanitarista incorporou do movimento da Epidemiologia Social que ocorria na América Latina, na década de 1970, a análise das condições de saúde à luz das relações sociais, influenciando a visão de saúde e doença na perspectiva das determinações sociais. Essa abordagem culminou na inclusão do direito à saúde na Constituição Federal de 1988 e na implantação do SUS em 1990, organizado pela Lei 8080/1990, que busca a universalidade e equidade na assistência à saúde, promovendo a integralidade e a interdisciplinaridade nos serviços de saúde (LIMA, 2007).

No contexto neoliberal das décadas de 1980 e 1990, houve uma intensificação da privatização da saúde, impulsionada pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, que propunha uma privatização seletiva do setor da saúde, e que atingiu toda a América Latina, a partir dos anos de 1990. Isso resultou em subfinanciamento e sucateamento do sistema público de saúde, além da desqualificação dos direitos dos trabalhadores. Todavia, nesse período o setor de saúde pública apresenta um aumento do número de postos de trabalho e do número de ocupações, admitindo novas categorias profissionais, além de médicos e enfermeiros. Apesar do fato do SUS ter expandido o mercado de trabalho, tal condição ocorre mediante uma desqualificação contratual dos direitos dos trabalhadores e a desqualificação do serviço. Nesse contexto reforça-se no imaginário da população a sensação de que o serviço público é ruim e precisa ser privatizado, levando à ameaça do caráter universal do direito à saúde.

Destarte as expectativas de mudanças na formação em saúde a partir da implantação do SUS, após mais de 30 anos, a diversidade de abordagens formativas persiste. As críticas à força de trabalho em saúde levaram a movimentos de reforma, refletidos em conferências nacionais de saúde e de recursos humanos em saúde. Em resposta a essa demanda foram iniciados movimentos de mudança, como o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2002 e a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde em 2003. No entanto, muitas instituições de ensino ainda seguem uma abordagem neoliberal, priorizando a formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação para o SUS (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

A concepção educacional neoliberal, marcada pela competitividade e produtividade, contrasta com a abordagem integral e colaborativa necessária no SUS para enfrentar os problemas de saúde. Os profissionais de saúde enfrentam condições precárias de trabalho, o que compromete a qualidade do atendimento e a saúde dos trabalhadores. Apesar do SUS ser um espaço privilegiado para a formação profissional em saúde, enfrenta desafios como sobrecarga de trabalho, falta de estrutura e desigualdade na distribuição de recursos. Torna-se, portanto, necessário investir em políticas públicas que fortaleçam o SUS, garantindo condições adequadas para o ensino e aprendizado nas instituições de saúde pública, e promovendo uma formação de qualidade para os futuros profissionais da área da saúde.

AS CATEGORIAS DO CONTEÚDO E SUAS POSSÍVEIS APLICAÇÕES À ANÁLISE FORMAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE

Na pesquisa científica, o pesquisador busca desvendar aspectos socialmente construídos do objeto de estudo, estabelecendo conexões e considerando a totalidade do fenômeno investigado. A postura do pesquisador precede o método, sendo influenciada pelo contexto político, cultural e econômico em que está inserido. Por isso analisar o objeto de pesquisa mediante o referencial teórico do MHD implica abordá-lo na sua historicidade, como sendo determinado pelas relações de produção, pela luta de classe e pelas contradições inerentes ao sistema capitalista, em busca das contradições presentes.

A compreensão dessas relações permite não apenas entender a gênese do ser social nessa fase histórica, mas também elucidar o papel social do conhecimento. Marx (1977) enfatiza que as relações de produção, determinadas pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas, formam a base econômica da sociedade, sobre a qual se erguem instituições jurídicas, políticas e formas específicas de consciência social. Assim, o modo de produção material da vida condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual.

Embora em seus estudos Marx não se debruçasse especificamente sobre método, ele avança criticamente na análise da estrutura e da dinâmica da sociedade burguesa, concentrando-se no estudo do regime econômico da sociedade capitalista, processo que ele relata em sua obra principal "O Capital". Em seu livro, ele aprofunda os fundamentos de seu método de pesquisa, apresentando algumas categorias que tiveram papel fundamental para a compreensão da sociedade e da história.

Em sua abordagem Marx busca compreender como o ser social existe e se reproduz na sociedade capitalista ao longo da história. Nessa perspectiva, a ordem burguesa é considerada uma totalidade sócio-histórica, o que significa que a realidade é analisada como um todo concreto composto por partes de menor complexidade. Ao tratar desse tema na obra de Marx, Paulo Netto, assim coloca:

> Ora, o objetivo da pesquisa marxiana é, expressamente, conhecer "as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa". E o que são "categorias", das quais Marx cita inúmeras (trabalho, valor, capital etc.) As categorias, diz ele, "exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada" (P. NETTO, p. 46, grifo nosso).

As categorias são conceitos abstratos que representam as relações sociais e as contradições presentes em uma determinada formação social. Elas surgem com o propósito de examinar os fenômenos sociais em suas diversas dimensões e sua generalidade, abrangendo as relações entre homem e natureza, homem e sociedade, e homem e economia.

Na concepção marxista, as categorias perdem seu significado quando não estão vinculadas à realidade em movimento. Portanto, é fundamental que elas não sejam isoladas, pois estão intrinsecamente ligadas à prática social. Nessa mesma linha de concepção do que sejam as categorias apresentada por Marx, Cury coloca que:

> [...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real (CURY, 2000, p.22).

Em suma, as categorias de análise são construídas mediante as relações que determinam o fenômeno. Decorrem do olhar atento do pesquisador sobre o fenômeno em sua complexidade e movimento real. Quando essas categorias são reproduzidas em sua dinâmica e em suas relações por meio de conceitos, elas se tornam produtos do pensamento, adquirindo uma forma reflexiva, o que podemos chamar de concreto pensado.

Kuenzer (1998) ao discutir a questão dos desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação faz considerações a respeito da impossibilidade de se abranger todas as dimensões de um objeto, todas as suas relações e mediações, dadas ao fato de que “não há uma verdade abstrata que se deixe conhecer totalmente” (KUENZER, 1998, p.36). Ela ressalta que para se prevenir contra erros deve-se proceder uma multiplicidade de análise, e destaca como as categorias contribuem para o conhecimento do processo histórico e para a construção de outras categorias, a fim de poder intervir na realidade da sociedade atual.

Para Kuenzer, as categorias metodológicas do MHD, ditas universais - práxis, totalidade, contradição, mediação - não são suficientes para uma investigação, pois embora universais, não substituem o contato com o conteúdo inerentes a um objeto na sua especificidade e na relação com a totalidade. A autora aponta que para alcançar esse conhecimento “será necessário investigar as

relações, os conceitos, as formas de estruturação e organização em recortes particulares, sempre definidos a partir do objeto e finalidade da investigação" (KUENZER, 1998, p.66). A esses recortes, chamou de "categorias do conteúdo".

Embora sabendo que as categorias formam um elo invisível que se conecta, dando sentido umas às outras, à medida que se complementam mutuamente, tornando-se concretas e conferindo significado à realidade social, ressaltamos que em nosso percurso optamos por explorá-las individualmente, a fim de facilitar a compreensão da sua aplicação no contexto histórico.

FORMAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR EM SAÚDE E AS CATEGORIAS DE CONTEÚDO: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO

O histórico da RFEPCT e da Reforma Sanitária revela uma série de tensões e disputas pelos direitos sociais nas Políticas Públicas, exemplificadas na educação pela interferência de organismos internacionais que impõem reformas educativas hegemônicas, ignorando as particularidades locais. No campo da saúde, o movimento sanitarista desafia o regime autoritário e propõe mudanças no ensino e na concepção de saúde, enquanto a implantação do SUS representa um sistema de saúde contra hegemônico, gerando conflitos entre o público e o privado. Essas questões ilustram as disputas pela hegemonia, conforme conceituado por Gramsci como a dominação política e cultural da classe dominante sobre as demais na sociedade. O autor também considera que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, como colocado na mediação de Luciano Gruppi:

> A hegemonia é isto: determinar os traços específicos de uma condição histórica, de um processo, tornar-se protagonista das reivindicações de outros estratos sociais, da solução das mesmas, de modo a unir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo, isolando o próprio capitalismo [...] (GRUPPI, 1978, p. 58).

O histórico vai nos mostrando a hegemonia como uma categoria de relevância para análise desse contexto. Pois, como assevera Gramsci, as ideologias não são concebidas como meras construções arbitrárias, mas sim como fenômenos históricos concretos e desempenham um papel fundamental na dominação social. A análise das superestruturas ideológicas, segundo o autor, ressalta a importância de combater as ideologias dominantes e promover a independência intelectual dos governados.

Para Gramsci (2011), a escola é um dos "aparelhos privados de hegemonia" e pode contribuir para a manutenção de uma educação que prepara os indivíduos para se adaptarem às estruturas existentes, sem questionar ou desafiar as condições de exploração e opressão. Por outro lado, a escola também é o lugar da formação de intelectuais, futuros dirigentes, portanto, está intrinsecamente ligada à construção e manutenção da hegemonia.

A análise da FSS requer entender a educação como um processo dialético, enraizado em um contexto social específico onde o trabalho ontológico e histórico se combinam. Isso implica reconhecer a relação entre trabalho e educação como uma luta por hegemonia, onde a participação ativa dos sujeitos é crucial para uma ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, de forma dialética. Além disso, na perspectiva da reprodução das ideias dominantes nas Políticas Públicas e nos projetos pedagógicos, é importante considerar o conformismo como mais uma categoria de conteúdo relevante para nossa análise. A compreensão do conceito de conformismo, tanto no âmbito político quanto pedagógico, é uma condição necessária para a transformação social.

> [...] Em primeiro lugar, trata-se de uma contraposição ao individualismo e, portanto, ao espontaneísmo. Este, o espontaneísmo, é estimulado pelas classes dominantes para que as classes subalternas não sejam conformadas de acordo com a concepção de mundo que lhes é própria. Desse modo, todos os homens são conformistas de algum conformismo, de uma concepção de mundo, a qual ajudam a construir e manter (GRAMSCI, 1977, p. 1376).

Nesse sentido acreditamos ser importante conhecer as experiências vividas pelos docentes durante o seu processo de educação, de formação profissional, e da vivência do sistema de saúde. Essa observação poderia contribuir para a compreensão sobre como as ideologias presentes nesses cenários interagiram para a conformação do indivíduo. Acreditamos que a partir dessa análise poderemos compreender como tais experiências podem ser reproduzidas na prática profissional.

O conceito de conformismo também poderia ser aplicado para análise da orientação em que se dá o processo de FSS, uma vez que no contexto neoliberal as relações sociais são pautadas pelos princípios da eficiência, da produtividade, do ideal de acúmulo de capital. Portanto, a formação visa a produção e a eficiência. Por essa perspectiva o estudante a FSS deveria ter como base uma proposta pedagógica atrelada aos pressupostos do mercado, no modo de produção capitalista.

Na concepção do MHD, o trabalho é muito mais do que apenas uma atividade econômica, um emprego. Ele é um princípio ontológico, ou seja, faz parte da essência humana. Nesse sentido, o trabalho é um ato de criação e transformação, fundamental para a compreensão da natureza humana e de sua relação com o mundo ao seu redor (FRIGOTTO, RAMOS, CIAVATTA, 2005). Do ponto de vista da educação marxista, o trabalho visa capacitar os indivíduos para compreenderem seu papel na transformação social e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para dar continuidade a essa análise da relação formação e trabalho, pensamento ser necessária outra categoria, a do trabalho como princípio educativo (TPE).

A concepção educativa de Gramsci (2011) aponta que no processo educativo há necessidade de se assumir alguns fundamentos. Ao tomar da categoria TPE no processo de FSS, almejamos conhecer qual seria a concepção de trabalho que orienta a FSS. Se ela transcorre em concordância com a visão liberal ou se pauta na formação crítica. Se se alinha às necessidades do mercado, portanto de cunho mais pragmática e voltada para a adaptação do trabalhador às exigências competitivas desse mercado, ou, se volta-se para uma formação que contribui para a superação da luta de classe, do capitalismo e para a transformação social.

O TPE tem como objetivo proporcionar a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, visando à transformação das condições naturais de vida e à ampliação das potências e sentidos humanos. Enquanto ato criativo e transformador da realidade, o trabalho é fundamental para a compreensão da natureza humana e de sua relação com o mundo ao seu redor. Por essa perspectiva essa categoria habilita-se a contribuir com uma educação práxica, crítica e emancipadora, capaz de transformar a realidade.

Ensinar exige reconhecer que os processos formadores não só são o canal de expressão da experiência humana, mas que esses processos materializam elementos de uma proposta ideológica, política, epistemológica, gnosiológica. Tal qual vemos em Freire (2013), como uma manifestação humana de caráter histórico, de tomada de consciência de sua inconclusão (seres inacabados), diante de um que fazer permanente e do devenir da realidade. “Desta maneira, a educação refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo.” (FREIRE, 2013, p.42). Nesse momento nos reportamos à outra categoria, a práxis pedagógica.

Tomamos de Ramos (2014) a resposta sobre a importância da práxis no projeto ético político da formação, quando a autor explica que:

> [...] a filosofia da práxis contribui para a compreensão do homem como um ser histórico social cuja essência se produz nas relações com o mundo objetivo e com outros homens, resultando no processo de produção da existência humana [...] epistemologicamente o método da filosofia da práxis (ou MHD) permite a compreensão das mediações que configuram a realidade, vista em sua historicidade e com suas contradições, o que possibilita a apreensão do real como conceito [...] pedagogicamente tem sua síntese na pedagogia histórico crítica que por sua vez tem na categoria modo de produção o fundamento e sentido da educação. Assim, os modos de produção instituem modos de educação que por sua vez geram novos modos de produção (RAMOS, 2014, p.207).

Sob essa ótica, a autora argumenta que o processo pedagógico levanta questões desde o motivo do ensino até como e por que ensinar. Ela conclui que a educação visa o desenvolvimento técnico e intelectual dos estudantes para capacitá-los a construir suas vidas através do trabalho, em sintonia com o contexto histórico. A escola desempenha um papel importante na formação intelectual e na reprodução da hegemonia, podendo promover uma educação que mantém o status quo ideologicamente, ou preparar os indivíduos para desafiar as condições de exploração e opressão, dependendo das escolhas político-pedagógicas feitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de historicização em busca das categorias de conteúdo, identificamos os conceitos de hegemonia, conformismo, trabalho como princípio educativo e práxis pedagógica, baseados em Gramsci. Exploramos como esses conceitos se aplicam na análise da FSS na perspectiva do MHD, destacando como a FSS é influenciada pelas disputas hegemônicas dos campos da saúde e da educação no neoliberalismo. Salientamos a importância de considerar as ideologias na conformação dos sujeitos, especialmente dos docentes, e como os princípios educativos, como o TPE, podem contrapor essa conformação. Acreditamos que a práxis pedagógica pode contribuir para fortalecer um modelo de FSS voltado para o SUS e a emancipação crítica dos sujeitos. Embora ainda não tenhamos aplicado empiricamente essas categorias de conteúdo, discutir suas possibilidades demonstrou a relação entre trabalho, educação e sociedade, e a luta pela hegemonia entre capital e trabalho, sendo central na formação dos profissionais de saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AROUCA, A.S. **O Dilema Preventivista**. Contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva [tese]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 1975

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial União. 20 set 1990; Seção 1;18055.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008a, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 4, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia. Diário Oficial União. 04 mar 2002[citado 2008 set 22]; Seção1:11-12.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

CECCIM, Ricardo B.; FEUERWERKER, Laura C. M. **Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(5):1400-1410, set-out, 2004
CIAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In: FRIGOTTO, G; CIAVATA, M. (org.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Cap.6)

CURY, C.R.J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FLORO, E. F.; DAL RIO, N. M. **Ensino Superior nos Institutos Federais: inserção flexibilizada e experiências com a diversificação dos cursos**. ("Ensino Superior nos Institutos Federais: inserção flexibilizada e ...") Revista Espaço Pedagógico, v. 22, n. 2, p. 302–326, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Capital Humano**. Verbete. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Todos os direitos reservados. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento** / Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Laboratório de Políticas Públicas (LPP-UERJ)

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional.** São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. In: COUTINHO, Carlos Nelson (org.). Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3ª. Ed. -Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978

GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1978

KUENZER. A. Desafios Teórico-Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis, RJ; Editora Vozes, 2012.

LIMA, Júlio C. F. **Neoliberalismo e Formação Profissional em Saúde**. 2007. Disponível em: < https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4613/4249>. Acesso em:20/09/2023

MARX, K. (1977). **Contribuição para a crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015

NUNES, T.C.M. **Políticas e produção científica: diálogos entre trabalho e educação na saúde**. Ciência & Saúde Coletiva, 18(6):1535-1543, 2013

PACHECO, E. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E. (org) **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: Fundação Santillana. São Paulo: Editora Moderna. 2011

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise N. **Filosofia da Práxis e Práticas Pedagógicas de Formação de trabalhadores**. Revista Trabalho e Educação. BH., v. 23, n.1 p.207-218. Jan-abr.,2014

ROCHA, M. N. D**. Educação Superior No Brasil: Tendências E Perspectivas Da Graduação Em Saúde No Século XXI**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 16ª ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2004. Cap. 15, p.145 170.

TAVARES, MOACIR GUBERT. **Evolução Da Rede Federal De Educação Profissional Tecnológica: As Etapas Históricas Da Educação Profissional No Brasil** – IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

TURATO, E. R. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças**

e seus objetos de pesquisa. Rev Saúde Pública 2005;39(3):507-14).

VIDOR, A.; REZENDE, C.; PACHECO, E.; CALDAS, L. Institutos Federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, E. **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana. São Paulo: Editora Moderna, 2011

EXPLICITANDO ALGUMAS LENTES: INJUSTIÇA TESTEMUNHAL E RODAS DE CONVERSA

Heitor Pereira Silva[52]

Antes de tudo e de qualquer coisa, necessito lembrar que esse trabalho e minha caminhada no PPFH foram construídas em diálogo profundo com a saudosa e querida orientadora Professora Heliana de Barros Conde Rodrigues[53]

RESUMO: O objetivo desse texto é apresentar parte da minha pesquisa sobre a produção de subjetividades no ensino médio. Comento aqui um aspecto bastante específico das rodas de conversa que é a confiança dos participantes nos relatos mútuos. Essas rodas foram realizadas em uma escola pública do Distrito Federal, o Centro de Ensino Médio 01 do Gama. Nessa escola há um projeto de terapia comunitária, que acontece em rodas de conversa, iniciado pela Secretaria de Saúde/DF, agora institucionalmente assumido pela Secretaria de Estado da Educação. Me propus observar e descrever a confiança que cada participante deposita nas falas dos demais colegas, quando expõem de forma aberta seus sentimentos, experiencias, expectativas. Essa confiança cria um ambiente de credibilidade positiva? Pergunta central nesse trabalho. A autora de referência para essa fase da pesquisa é a filósofa Miranda Fricker.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, justiça testemunhal, ensino médio, rodas de conversa, subjetividade.

[52] Doutorando do programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPFH/UERJ. E-mail: heitorpereirasilva45@gmail.com
[53] Professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana e do Instituto de Psicologia Social.

As Secretarias de Saúde e de Educação do Distrito Federal e a Universidade de Brasília conseguiram articular uma parceria para dar início a um projeto de terapia comunitária nas escolas. Dessa parceria nasceu um curso formativo de terapeutas comunitários. Esse projeto é piloto no DF e no Brasil. O CEM 01 tem duas professoras que fizeram o curso e montaram um projeto de rodas de conversa, conforme o modelo da Terapia Comunitária Integrativa (BARRETO, 2008), e conseguiram inseri-lo no PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola, criando assim uma obrigatoriedade quanto a sua execução durante o ano letivo. Todas as terças-feiras, no turno vespertino, um grupo de estudantes se reúne com as terapeutas comunitárias para uma roda de conversa. Esse dispositivo – roda de conversa – traz a lume aspectos da escola e do comportamento em grupo dos/as estudantes que dialogam diretamente com os objetivos propostos para minha pesquisa de doutorado, da qual esse texto é um recorte. Conforme a metodologia da Terapia Comunitária Integrativa, os temas da roda são escolhidos pelos participantes, conforme se identificam com ele. Normalmente os temas são muito profundos, íntimos e comuns. O que acaba por exigir uma atitude de coragem, franqueza, disponibilidade e confiança ao se exporem ao grupo. Em vista desse aspecto, algumas questões que tem me acompanhado nessas rodas são as seguintes: qual o grau de confiança de cada um deposita nas falas dos/as demais? Cada um toma como verdade o relato ouvido? E se toma, isso o estimula ou não a apresentar seu próprio relato? Cada falante goza do que, poderemos chamar aqui, justiça testemunhal? E como isso incide no processo individual de subjetivação? A ideia desse artigo é discutir essa lente *objetiva* com a qual tenho tentado responder a tais questões. Do ponto de vista teórico, para pensar o conceito de justiça testemunhal, valho-me do trabalho de Fricker (2023). Para essa pensadora, o processo de subjetivação passa pelo diálogo numa situação de confiança mútua, nele estabelecemos compromissos de valores e opiniões, que nos produzem à medida que sinceramente os professamos em grupo, nós “nos tornamos aquilo que declaramos” (FRICKER, 2023, p.1).

O que nos parece, portanto, é que a justiça testemunhal se torna uma ferramenta útil, necessária e oportuna para pensar uma produção de subjetividades no ambiente escolar. A condução das atividades em roda precisa estar atenta aos mecanismos que proveem confiança entre os participantes, do contrário corre-se o risco de produzir uma forma de exclusão muito específica,

a saber, aquela que não retira a pessoa do grupo, mas desqualifica e demarca suas posições como não merecedoras de crédito. Não intencionamos discutir exaustivamente essas questões, mas demonstrar a eficácia do conceito de justiça testemunhal para uma devida percepção de comportamentos que possam sinalizar processos de exclusão no pertencimento.

De início traçamos um paralelo entre alguns aspectos do pensamento de Fricker e o Sócrates retratado no Livro I da República, quando este discute com Trasímaco sobre o conceito de justiça, e em seguida trazemos para debate uma possibilidade de pensar a confiança entre os estudantes que participaram dessa atividade no CEM 01, escola pública na qual ocorreram as rodas de conversa.

DÉFICIT DE CREDIBILIDADE

Miranda Fricker é filósofa e professora na Universidade da Cidade de *New York*. Pesquisa na área de epistemologia social e ética e tem especial interesse em teorias da injustiça epistêmica. Em que consiste a injustiça epistêmica? Fricker (2023) propõe que a injustiça epistêmica pode ocorrer em duas formas: testemunhal e hermenêutica. A injustiça testemunhal "ocorre quando o preconceito faz com que um ouvinte dê um nível de credibilidade deflacionado a um falante" (2023, p. 17), calcado num preconceito de identidade, e a injustiça hermenêutica ocorre quando há "uma lacuna nos recursos interpretativos coletivos" (2023, p.18) e isso deixa alguém em desvantagem, por exemplo, um caso de assédio sexual numa cultura que ainda não tem esse conceito disponível. A vítima sente incômodo, desconforto, sente que alguma forma de violência está sendo praticada contra ela, mas seu contexto não permite delinear aquela forma específica de violência. Para efeitos desse trabalho, discutir-se-á preferencialmente a primeira forma.

A injustiça testemunhal ocorre quando uma pessoa falante é descredibilizada em função de quem é, de sua identidade. Assim, se uma mulher goza de menos credibilidade apenas por ser mulher, estamos diante de uma situação de injustiça testemunhal. O mesmo pode ocorrer com uma pessoa negra, uma criança, uma pessoa idosa, indígena ou mesmo uma pessoa com deficiência. Nesses casos, se pode afirmar que o preconceito é quem determina a porção de crédito epistemológico que cada um vai receber, conforme Fricker (2023, p. 37), ou por excesso ou por

carência, para ela "Ou o preconceito faz com que a falante receba mais credibilidade do que ela teria em outras circunstâncias – um excesso de credibilidade – ou resulta em ela receber menos credibilidade do que teria em outras circunstâncias – um déficit de credibilidade". Dessa forma, o preconceito pode tanto atribuir ou retirar credibilidade ao falante, ainda que em condições muito específicas ele seja justificável. Dito isso, se pode afirmar que o preconceito injustificável ocorre quando se direciona a alguma identidade, tornando-a indigna de confiança enquanto pessoa produtora de conhecimento válido, a despeito do valor epistêmico de seus juízos, mas considerando apenas quem a pessoa é.

A situação da educação pública é sintomática a esse respeito. A escola pode ser concebida como um espaço que reproduz, em maior ou menor grau, um déficit de credibilidade. De alguma forma, os estudantes das escolas públicas carregam, explícita ou implicitamente, a ânsia e a agonia por estarem em ambientes que depreciam suas capacidades enquanto sujeitos de conhecimento, seja na família, no estágio, na própria escola. E mais que isso, enquanto estudantes de escola pública, vivem sob o "estigma" de que sua escola é fraca em comparação com escolas de outras redes, ou escutam que não é preciso aprender para poder ser aprovado na série, ouvem frequentemente que serão mal-empregados (ou desempregados) e que não podem ambicionar os cursos mais concorridos na universidade pública. Num ambiente assim, os/as estudantes são tentados a desqualificarem suas próprias experiencias, sejam de aprendizagens ou sociais, e nessa comunidade de descredibilização mútua sofrem impactos que os acompanham toda a vida, principalmente em sua autoconfiança pessoal, intelectual ou profissional. Por outro lado, independente das características da vida na escola de estudantes de classe média ou alta, é corriqueiro atribuir valor à sua formação simplesmente pelo fato de ser egresso de um sistema particular de ensino, no qual, a estrutura física das escolas normalmente impressiona, assim como o valor das mensalidades. Esse último é um caso de excesso de credibilidade por um preconceito injustificável.

É razoável supor, que numa sociedade desigual na distribuição de bens, também do ponto de vista epistêmico haja uma desigualdade na distribuição de informação, educação, e consequentemente, da credibilidade resultante da fruição desses mesmos bens. E a escola aparece como uma ferramenta dessa lógica perversa.

Durante a leitura de Fricker, uma referência me ocorreu: Sócrates. A respeito de Sócrates, não há registro de que tenha deixado algum texto, suas conversas em praça pública ou em casas onde esteve, como na casa de Céfalo, no Livro I da República, são retratadas por escritores da época, como Platão e Xenofonte. Sob certo aspecto a figura socrática é uma valorização do ensinamento pela oralidade, pelo diálogo. E as questões levantadas acerca de sua presença como personagem nos textos platônicos, ao ponto de colocar em dúvida se ele existiu de fato, são alguns dos aspectos de sua vida que alimentam um conjunto de controvérsias. Entretanto, e por mais curioso que possa ser investigar tais informações, o método por ele utilizado pode contribuir para nos acercarmos das ideias de Fricker. A ironia socrática – nela vamos nos deter um pouco.

O método socrático é tradicionalmente pensado a partir de dois exercícios, o primeiro seria uma desconstrução dos argumentos e das pretensões dos interlocutores, e o segundo como uma produção de um conhecimento verdadeiro, que o interlocutor na realidade já possuía, mas na realidade não tinha conhecimento disso. Algo semelhante a um parto, daí a segunda etapa do método socrático se chamar *maiêutica*. De tão acostumados a pensar na ironia como uma desconstrução pela insistência de perguntas ao interlocutor, muitas vezes corre-se o risco de negligenciar outras de suas dimensões.

Ao longo dos textos platônicos podemos acompanhar Sócrates dialogando com pessoas diversas, entre eles notórios cidadãos, discípulos, jovens, idosos, escravizados, estrangeiros, sofistas, comerciantes e militares. Cada um desses interlocutores arroga para si o domínio de algum conhecimento, normalmente ligado a alguma discussão moral ou política. No Livro I da República, por exemplo, quando Sócrates retorna de uma procissão ao Pireu, Polemarco consegue leva-lo à sua casa, onde ouve de Céfalo, pai de Polemarco, Lísias e Eutidemo, as seguintes palavras "Ó Sócrates, tu também não vens lá muitas vezes ao Pireu para nos veres. Mas devias fazê-lo, porque se eu ainda tivesse forças para ir facilmente à cidade, não seria preciso tu vires cá, mas nós é que íamos visitar-te", Céfalo faz notar no texto que sua idade avançada é que o impede de ir ao encontro de Sócrates, e não sendo jovem como as costumeiras companhias socráticas continua "Não deixe de estar na companhia destes jovens, mas vem também aqui a nossa cassa, como a casa de amigos, e de amigos muito íntimos" (PLATÃO, 1993, p. 05). Por um breve instante Sócrates e Céfalo discorrem sobre o sentido da longevidade e das saudades que ela acarreta, bem como das

apreensões e das contingências da velhice, porém lembram os dois que na velhice é agradável encontrar-se entre semelhantes, ou seja, é importante estar reunido com os mais avançados na idade. Esse encontro com Céfalo é vital para o que estamos querendo apontar aqui, Sócrates não recusa qualquer interlocutor, quem quer que seja. Ainda que a dinâmica das falas de Sócrates gravite em torno de perguntas que remetem sempre ao mesmo lugar, qual seja, a afirmação de sua ignorância, esta não se afirma como a única razão que Sócrates tem em relação aos interlocutores, mas como uma atitude de aprendizagem contínua. Pois, se é verdade que Sócrates nada sabe, então ele pode aprender de qualquer um, em qualquer lugar, em qualquer tempo. Penso que tal atitude também pode ser compreendida como uma credibilização prévia outorgada a qualquer interlocutor.

Trasímaco se utiliza de recursos retóricos e truques de oratória para tentar colocar Sócrates numa posição manipulável, ele chega a afirmar que conversaria com Sócrates se este cessasse com suas perguntas frívolas, e com sua ironia. Ele diz "Ó Hércules! Cá está a célebre e costumada ironia de Sócrates! Eu bem o sabia, e tinha prevenido os que aqui estão de que havias de te esquivar a responder", Trasímaco afirma ainda que as ironias socráticas tinham a intenção de transmitir uma imagem de ignorância, mas que tal não passava de uma armadilha retórica, uma desculpa para não responder às questões que se lhe fizessem, ele continua dizendo de Sócrates "que te fingirias ignorante, e que farias tudo quanto há para não responder se alguém te interrogasse." (PLATÃO, 1993, p. 21). Ainda nesse início de debate, o sofista afirma que não faria a exposição dele requerida gratuitamente, e mesmo que os amigos de Sócrates pagassem por ele, de nada adiantaria, pois Sócrates faria como é de seu costume "Ele não responde, mas, quando outro responder, pode pedir-lhe uma explicação e refutá-lo." (Idem. p.22).

Se é verdade que Sócrates aprende de qualquer um, então sua ironia tanto mais nos parece uma postura ético-existencial que propriamente um deboche ou uma estratégia retórica para convencer o outro do seu ponto de vista. Nesse livro I da República Sócrates debate com o sofista Trasímaco sobre o sentido da justiça, que a definia como a conveniência do mais forte. Considerando verdadeiro que Sócrates podia aprender com qualquer um em qualquer lugar, o que ele aprende com Trasímaco? No contexto do enfrentamento de Platão aos sofistas, Sócrates, ao final do capítulo, afirma que não aprendeu nada com esse debate. No entanto, algumas páginas

antes ele acentua que aprende com os outros em toda parte (PLATÃO, 1993, p.23), sem precisar pagar ou cobrar, o que era uma prática comum entre os sofistas.

Essa interpretação do diálogo socrático nos permite vislumbrar uma alternativa à injustiça testemunhal: escutar e fazer falar! Mas que tipo de ouvintes podemos ser? Fricker (2023) defende que há uma virtude na justiça testemunhal, consistindo essa em conhecer nossos preconceitos e estereótipos preconceituosos e exercitar uma desconstrução ética destes, inserindo-nos numa tradição e ao mesmo tempo sendo críticos com ela. Ela pergunta "Qual é a nossa capacidade como ouvintes de formar um elo crítico com essa grande herança passiva que condiciona os julgamentos de credibilidade que fazemos?" (FRICKER, 2023, p.116). Uma resposta definitiva alicerçada em alguma espécie de manual do bom agir é contraindicada, mas a autora acena para um exercício de sensibilidade, de escuta e de reflexão crítica contínuas, que em algum momento se alinhe à nossa inserção histórica no nosso tempo, e que também, seja capaz de nos colocar diante de uma mudança real de comportamento, de hábitos.

É nesse sentido que vemos uma confluência entre Fricker e o Sócrates do Livro I da República. Ao fazer Trasímaco falar, Sócrates sonda os pressupostos de seu interlocutor, faz análise de suas ideias e o coloca diante de possibilidades de autocrítica por este ainda irrefletidas de comportamentos e valoração. Ao que nos parece, a atuação de Sócrates é, também, uma metáfora de um procedimento desejado quando se almeja desenvolver uma escuta responsável, na qual o ouvinte empenha-se em corrigir os preconceitos no seu julgamento de credibilidade.

E NA ESCOLA, O QUE ACONTECEU?

À sombra de uma mongubeira, árvore de origem amazonense, aconteceram as rodas de conversa no Centro de Ensino Médio 01 do Gama. Cercada por grama e árvores frutíferas (por exemplo, a mangueira, cujo fruto era constante objeto de disputa entre os/as estudantes, e de tantas solicitações de sal, para acompanhamento), as sombras da mongubeira estendiam-se por uma área grande o suficiente para abrigar um número sempre próximo de trinta pessoas, e algumas vezes, superior, sentados em uma roda de cadeiras plásticas (normalmente as rodas aconteciam no vespertino, por volta das 16hs, envolvendo estudantes do primeiro ano do novo ensino médio).

Estas sombras colheram lágrimas, risos, esperanças, depoimentos que normalmente fazem imaginar o quanto cada um consegue suportar de dores reais. A sombriedade e a solidão da vida interior encontram sob os galhos e as folhas da Mongubeira um lugar para se mostrarem, para se revelarem. Também celebrações e alegrias foram despejadas em palavras que se assemelham a folhas caindo pela força do vento. E há uma força que faz falar, que faz escutar, e sobretudo que faz dar credibilidade a todo o conteúdo falado: o comum em todas as experiencias narradas! Talvez deva-se tratar dessa emergência do comum, e a partir daí encontrar seu aspecto de produção social. O que emerge de comum está na contramão da produtividade social da subjetividade ou estamos diante de uma manifestação clara e simples de um projeto de sujeito encarnado na cotidianidade da escola? Essa é uma pergunta que ainda vai aguardar um tempo para ser satisfatoriamente respondida. Mas a respeito das questões anteriormente indicadas, talvez haja algo a se comentar.

Anteriormente posicionamos algumas questões, as quais retomamos aqui: qual o grau de confiança de cada um deposita nas falas dos/as demais? Cada um toma como verdade o relato ouvido? E se toma, isso o estimula ou não a apresentar seu próprio relato? Cada falante goza do que, poderemos chamar aqui, justiça testemunhal? Não acredito que uma resposta única seja possível a todas elas, tampouco tenciono responder a cada uma exaustivamente, mas no sentido que elas apontam penso haver algo a ser indicado: a roda de conversa é um lugar de confiança, tanto naquilo que se refere ao que se pode fazer do conteúdo exposto pelos participantes, quanto ao valor enquanto conhecimento desse mesmo conteúdo. De certo modo, o que a experiencia nos permitiu concluir, ainda que preliminarmente, é que a decisão de confiar uns nos outros foi tomada ao entrar na roda de conversa. De forma cabal eu me permitiria afirmar que os/as jovens acreditam uns nos outros. Essa confiança termina por fortalecer um ambiente estimulante para a autoconfiança e a reflexão.

Um exercício feito nas rodas que corroborava com o que afirmava Fricker (2023) sobre a necessidade de fazer a autocrítica dos próprios preconceitos de identidade é a atitude de silêncio/escuta e não apresentar conselhos e orientações aos falantes tão logo façam a exposição de suas questões, essa é uma parte integrante fundamental da estrutura da terapia comunitária integrativa, metodologia utilizada nas rodas. Evitar aconselhar é praticamente um convite para cada estudante fazer, internamente, uma confrontação entre uma experiencia ou vivência que tenha tido

em sua vida pessoal, ligada a alguma afiliação religiosa ou igreja, à família, ao trabalho com a necessidade real da pessoa falante naquele momento. São seus pressupostos que entram em processo de análise, e junto com eles, seus preconceitos sobre como uma pessoa deve viver sua vida, que escolhas deve fazer. À medida que as coordenadoras das rodas inibiam essa prática de dar conselhos, criava-se uma atmosfera de responsabilização, centrada no esforço por encontrar algumas soluções para si, a despeito do que pensam os demais, ainda que um universo comum de experiencias deixe claro a cada um deles/as seus depoimentos são críveis.

O processo de pesquisa de campo foi encerrado em dezembro de 2023, entretanto a escrita da tese ainda está em curso, e um conjunto de considerações ainda estão sendo articulados quanto às perguntas aqui expostas. No sentido de preservar a elaboração da tese, algumas questões permaneceram sem resposta nesse texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, A. P. Terapia Comunitária passo a passo. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

FRICKER, M. Injustiça epistêmica. O poder e a ética do conhecimento. Tradução Breno R. G. Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2023.

PLATÃO. A República. Livro I. Tradução Maria Helena da Rocha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. Págs. 01-52.

DECOLONIZAR AS IDEIAS PARA DECOLONIZAR A UNIVERSIDADE: A FLORESTANIA NOS ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS

Isis Maria da Graça Ferreira Santos

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos estudos e das pedagogias decoloniais, que oferecem um marco teórico e político para a transformação das universidades públicas, tendo como referências os conceitos do Bem-Viver e da Florestania. Parte-se do pressuposto de que as universidades públicas são instituições marcadas pela colonialidade, a face oculta da modernidade, com marcas profundas da herança colonial. Dessa forma, é suscitada a necessidade de decolonizar as ideias para decolonizar as universidades, a fim de questionar e de transformar as lógicas e as práticas que sustentam a colonialidade do saber, do ser e do poder nas instituições universitárias. O artigo apresenta argumentos sobre a recuperação e valorização dos saberes, das culturas e das experiências dos povos originários que resistem e que propõem alternativas ao modelo de desenvolvimento capitalista e neoliberal. A pesquisa apresenta uma revisão bibliográfica dos principais autores e obras que fundamentam essa perspectiva, para o debate e a prática de uma educação libertária, emancipadora e ecológica que seja capaz de enfrentar os desafios atuais, marcado pela crise ambiental-civilizatória e pela urgência de se reeditar um novo mundo possível.

PALAVRAS-CHAVE: universidades públicas; estudos decoloniais; pedagogias decoloniais; Bem-Viver; florestania.

INTRODUÇÃO

> "Decidimos construir uma nova forma de convivência cidadã, em diversidade e harmonia com a natureza, para alcançar o bem viver, o Sumak Kawsay"
>
> Trecho da constituição do Equador

A universidade, mesmo como instituição de produção e difusão do conhecimento, não escapa das marcas da colonialidade, uma vez que estas, como nos apresenta Quijano (2005) definem o padrão de poder que sustenta a modernidade ocidental e que se baseia, entre outras coisas, na exploração, na violência e no racismo. A herança colonial na universidade pode ser observada e vivida de diversas formas, como a manifestação da hegemonia imposta do eurocentrismo, que é a visão de mundo que privilegia a experiência histórica, cultural e epistemológica da Europa como universal e superior, e que silencia, marginaliza e subalterniza as outras formas de saber e de ser (Mignolo, 2003). Sobre esse ponto, essa herança colonial também se expressa nas estruturas curriculares, na organização administrativa das instituições, na distribuição de recursos, nas relações de poder e nas práticas pedagógicas que reproduzem, por muitas vezes, as relações de desigualdades e as exclusões que afetam os grupos sociais historicamente oprimidos, levando a cabo um projeto monocultural, homogeneizante e esterilizante.

Embora essas marcas da colonialidade do ser e do saber sejam reproduzidas em nossas vidas cotidianas e nos espaços de formação humana, e ainda denunciadas por pensadores críticos pós-coloniais e decoloniais, a tarefa desse trabalho é dar reconhecimento a esta herança colonial, que subsiste nos corredores da universidade, tornando nítido e relevante a necessidade de decolonizar as ideias.

Diante desse cenário, a necessidade de decolonizar as ideias para decolonizar a universidade, vem para questionar e transformar as lógicas e as práticas que sustentam a colonialidade do saber, do ser e do poder na instituição universitária. É sobre promover a

desobediência epistemológica (Mignolo, 2008), ousar ser diferente, sair da lógica utilitarista-capitalista que hoje pauta o ritmo da vida. O movimento contra-colonial, assim, vem para evocar e ajudar a recuperar e valorizar os saberes, as culturas e as experiências dos povos que resistem e que propõem alternativas ao modelo de desenvolvimento capitalista e colonialista que ameaça a vida em todas as suas formas. É dar voz aos silenciados. É ouvir aos que estão gritando. É saber traduzir as manifestações da Natureza. Os estudos decoloniais, neste sentido, como campo de reflexão crítica que emerge das lutas e das vozes dos povos latino-americanos, oferecem um marco teórico e político para pensar e fazer construir uma educação que contribua para a decolonização da universidade e da sociedade (Walsh, 2009).

Uma das propostas que os estudos decoloniais apresentam é a pedagogia decolonial, que é uma forma de conceber e de praticar a educação que busca romper com as formas tradicionais e hegemônicas de produção e de ensino do conhecimento, promovendo uma educação intercultural, crítica e emancipatória, para reconhecer e valorizar a diversidade epistêmica e política que existe no mundo, com a construção de um mundo pluriversal e solidário (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011). A pedagogia decolonial se inspira nas propostas e nas experiências dos povos indígenas e amazônicos, que expressam o bem viver e a florestania, que são conceitos que apontam para uma relação harmoniosa entre os seres humanos e a natureza, e que buscam garantir os direitos e as vozes dos povos e das nações que compõem a sociedade, e que buscam construir relações de solidariedade, complementaridade e reciprocidade (ACOSTA, 2016; SANTOS, 2011). A pedagogia decolonial, assim, como via de atuação, propõem um reposicionamento epistêmico, radicada em uma interculturalidade crítica. Esta vertente propõe uma pedagogia contra-hegemônica, libertadora e inclusiva.

Este trabalho, dessa forma, propõe-se apresentar como o ensino do bem viver e da florestania, por meio da pedagogia decolonial, pode se constituir como uma estratégia para decolonizar as ideias e a universidade, a partir de uma perspectiva intercultural, que considere as múltiplas cosmologias. Utiliza-se da revisão bibliográfica como recurso metodológico, a fim de abordar e sistematizar os principais conceitos e autores que fundamentam essa proposta. Os argumentos e reflexões apresentados buscam contribuir para o debate e a prática de uma educação que seja capaz de enfrentar os desafios sociais cada vez mais complexos, marcado por uma crise

ambiental-civilizatória e pela urgência de construir outros mundos possíveis e de adiar o fim do mundo (KRENAK, 2020).

O GIRO DECOLONIAL, UM NOVO POSICIONAMENTO EPISTÊMICO

Os estudos decoloniais são uma perspectiva crítica que busca desafiar e transformar as relações de poder, saber e ser que foram impostas pela herança colonial, ou pela face oculta da modernidade: a colonialidade. A empresa da modernidade, expandiu-se pelo globo, exportando um padrão global de dominação que se originou com a expansão europeia e que se sustenta por diversas formas de dominação, subjugação, embotamento cultural e violência. A colonialidade não é apenas uma memória distante do passado colonial, mas uma lógica que continua a operar na atualidade, produzindo as relações de poder, sociais, políticas e econômicas. No campo do saber, promoveu e promove verdadeiros epistemicídios[54] (SOUSA SANTOS, 2010), que ao fazer o negro e o índio esquecerem sua própria história e seus modos de ser, os colocou alijados do processo de produção de conhecimento, promovendo uma racionalidade acultural, voltada apenas para o trabalho e submissão.

Na década de 1990, temos a constituição do pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), composto por intelectuais latino-americanos que propuseram uma análise crítica da modernidade a partir da experiência colonial. O grupo M/C é formado por autores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, entre outros. Eles defendem um movimento epistemológico para a renovação crítica das ciências sociais latino-americanas no século XXI, denominada "giro decolonial".

O giro decolonial apresenta-se como uma alternativa para recuperar e valorizar as epistemologias, as ontologias e as cosmologias dos povos subalternizados, silenciados e invisibilizados pela colonialidade ao longo da história. O giro decolonial também implica em uma práxis política e ética de resistência e emancipação frente às estruturas de opressão e exploração.

[54] Boaventura de Sousa Santos define o epistemicídios como "a destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas" (2009, p. 183).

Assim, podemos reconhecer a existência de uma geopolítica do saber que é a consideração de autoridade de certos conhecimentos em detrimentos de outros, o acesso e distribuição desigual de conhecimentos e a hierarquia de saberes imposta pelas estruturas neoliberais. A geopolítica do conhecimento, é também reforçada por uma divisão epistêmica, que tende a privilegiar o pensamento ocidental como universal e superior, ao passo que muitas vezes desqualifica os saberes locais. A ideia universalizante de que devemos ler os mesmos textos, reproduzir as mesmas ideias, utilizar-se das mesmas tecnologias é mais uma forma de o capitalismo homogeneizar e esterilizar nossas subjetividades, definindo qual saber e qual forma de ser são as toleráveis, promovendo o que Sueli Carneiro (2005) denomina de “sepultamento dos saberes”.

A modernidade, por conseguinte, não deve ser interpretada sem sua outra face que é constituída pela colonialidade, e pela resistência e luta dos que a denunciaram. Como perspectiva crítica e transformadora, os estudos decoloniais portanto têm implicações importantes para a forma de ensino nas universidades. As universidades, como instituições modernas e coloniais, têm reproduzido e legitimado os saberes e os valores do ocidente, e de certa forma têm se alienado em relação aos saberes locais, excluindo e marginalizando do currículo, certos conhecimentos e as experiências. As universidades, portanto, devem considerar em seus espaços, os conhecimentos diversais e estarem atentas às cosmofobia, quando nós relutamos a considerar as múltiplas formas de pensamento e existência (BISPO DOS SANTOS, 2023).

Para enxergar esses novos caminhos, a pedagogia decolonial pode ser considerada como uma trilha, capaz questionar e desafiar as estruturas de poder e de saber e que defende uma postura crítica, reflexiva e dialógica, reconhecendo a pluralidade e a complexidade das realidades sociais e históricas. Uma pedagogia decolonial também implica em uma postura ética, afetiva, emancipatória e estética. A tarefa de decolonizar as ideias não são simples, é desafiadora porque opera em um movimento duplo de transgredir (Hooks, 2013) e de recuperar o que permanece em latência.

A HERANÇA COLONIAL E A UNIVERSIDADE

A herança colonial é uma marca indelével na história e na cultura brasileiras, que se reflete também na trajetória e na configuração da universidade no país. A universidade brasileira, como uma instituição moderna e ocidental, foi tardia e dependente em relação aos centros hegemônicos

de produção e difusão do conhecimento. O Brasil, viveu 114 anos (1808 a 1922) sem instituições no nível superior (SCHWARTZMAN, 1979). A primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, foi criada apenas em 1920, e a primeira universidade federal, a Universidade do Brasil, em 1937 (CUNHA, 1988), ou seja, as instituições de cunho universitário só se tornaram realidade no país nos anos 30.

Desde os anos 1990, há uma inversão no número de matriculados do ensino superior, passando as universidades públicas a receberem cada vez menos investimentos, o setor privado amplia o número de matriculados no ensino superior (FERREIRA SANTOS, 2023). Esse processo de mercantilização e privatização da educação superior foi acompanhado por uma política de avaliação e regulação que impôs critérios quantitativos e produtivistas para medir a qualidade e o desempenho das instituições e dos programas de pós-graduação. Essa política, baseada em indicadores e rankings, estimulou a competição, a padronização e a homogeneização dos estudos universitários, em detrimento da diversidade, da criatividade e da autonomia acadêmicas (SANTOS, 2004).

A universidade brasileira, assim como as demais universidades latino-americanas, tem sido marcada por um caráter monocultural e eurocêntrico. Nesse contexto, a universidade brasileira pode ser vista como refém da ideologia de mercado, que subordina a educação, a ciência e a cultura aos interesses e às lógicas do capital. A universidade, assim, perde o seu sentido social, crítico e emancipatório, e se torna uma instituição alienada e alienante, reprodutora de desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira. O ponto crucial sobre as reformas universitárias e a democratização da universidade, deve incluir a dimensão de qual conhecimento estamos democratizando e se o amplo acesso a estes espaços considera a garantia da diversidade e pluralidade de saberes.

Tecer um novo fio que poderá nos levar a uma nova configuração de universidade é conceber um sonho manifesto em um cenário de otimismo apocalíptico, como bem nos lembra Sidarta Ribeiro (2022). Se a Europa é indefensável (CÉSAIRE, 2020) e o neoliberalismo parece ser o fim, com quais germinações a universidade poderá contar para se reinventar? A educação e a formação profissional têm sido orientadas por uma racionalidade que privilegia a objetividade, o positivismo, a neutralidade e o utilitarismo, e que ignora ou nega outras estéticas que caracterizam as realidades sociais e históricas.

A racionalidade neoliberal segue assim ditando as regras e levando a uma precarização generalizada, das esferas da vida social, da educação, da ciência e da cultura. O canto da sereia, ou melhor dizendo, o mercado de trabalho, submete a educação aos interesses e às lógicas do capital, com uma mão de obra flexível, adaptável, produtiva e competitiva, e que desconsideram as necessidades, os direitos e as aspirações dos sujeitos e das comunidades. Para o capitalismo, somos apenas as engrenagens, facilmente substituíveis, de um grande sistema que nunca dorme. O neoliberalismo, enquanto racionalidade, reduz a educação a um meio de reprodução e legitimação das desigualdades, das injustiças e das opressões que caracterizam a sociedade capitalista (GENTILI, 1998). Essa forma de viver pautada no consumo e utilitarismo, coloca em risco a própria vida no planeta, criando um paradoxo de que é possível conciliar o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental, sem questionar o modelo de produção e consumo capitalista existentes (ACOSTA, 2016).

As universidades, como instituições de difusão de conhecimento, têm um papel crucial na denúncia e na transformação desse cenário de crise ambiental e social, engajando-se cada vez mais em uma educação ambiental crítica, que problematize as causas estruturais e históricas da degradação ambiental, que valorize os saberes e as culturas dos povos que vivem em harmonia com a natureza, e que promova a participação e a mobilização social em defesa do meio ambiente e dos direitos humanos (LOUREIRO, 2004). Considerar a herança colonial e a ideologia neoliberal que marcam a história e a configuração da universidade brasileira é mister para a estruturação de um pensamento reflexivo e crítico, mas também ativo. Nesse sentido, é importante destacar a contribuição de Ailton Krenak, escritor e líder indígena que tem um papel fundamental na denúncia das estruturas coloniais e sobretudo, em defesa dos direitos da Natureza. Krenak (2020) denuncia o mito da sustentabilidade, como forma de mascarar e legitimar a destruição da natureza e dos povos originários pelo capitalismo e pelo colonialismo. O autor considera uma nova forma de existência, baseada em uma visão cósmica e ancestral do mundo, que reconhece a Terra como um organismo vivo e que respeita as diferentes formas de vida que nela habitam (KRENAK, 2020).

O MITO DA SUSTENTABILIDADE E SUA ALTERNATIVA CONTRA-COLONIAL: O BEM-VIVER

A sustentabilidade é um conceito que se tornou popular nas últimas décadas, como uma forma de responder à crise ambiental e social provocada pelo modelo de desenvolvimento capitalista e neoliberal. A sustentabilidade, porém, tornou-se um conceito vazio e insuficiente, à medida que não questiona as causas estruturais e históricas da degradação da natureza e dos povos, e que busca conciliar o crescimento econômico com a preservação ambiental, sem alterar as relações de poder, saber e ser que sustentam a dominação e a exploração (LEFF, 2001). A sustentabilidade como marca de negócio hoje, propõe um consumo ecológico, mas não questiona o próprio consumo. Um consumo que tem se dado em excesso e em desbalanço com o que a Terra e os ecossistemas podem dar.

A partir da consideração da sustentabilidade como um kito, surge uma alternativa contra-colonial e histórica, que é o Bem-Viver, ou Sumak Kawsay, uma expressão que significa “bem viver” em quíchua, uma língua indígena dos Andes. “Sumak” significa plenitude e “Kawsay” significa viver. É um conceito que se originou nas culturas indígenas andinas amazônicas e é usado como referência a um modelo de “envolvimento”, e não apenas de “desenvolvimento”, que busca garantir a realização do bem viver através de sistemas econômicos, políticos, socioculturais e ambientais organizados, sustentáveis e dinâmicos (ACOSTA, 2008 e 2016); (GUDYNAS, 2011); (DÁVALOS, 2008 e 2011).

O Bem-Viver é uma proposta de descolonização do saber e do ser, que implica em recuperar e valorizar as epistemologias dos povos originários, que têm uma visão holística e integrada do mundo, que reconhecem a Terra como um organismo vivo. O Bem-Viver é uma proposta de desmercantilização da vida, que implica em questionar e romper com as lógicas do capital, que submetem a natureza e os povos aos interesses e às necessidades do mercado, e que geram problemas estruturais como a pobreza, a desigualdade, a violência e a exclusão e, também, o adoecimento físico e mental. O Bem-Viver é uma proposta de democracia plurinacional e intercultural, que implica em reconhecer e garantir os direitos e as vozes dos povos e das nações que compõem a sociedade, e que buscam construir relações de solidariedade, complementaridade e reciprocidade (WALSH, 2009).

O mito da sustentabilidade, que se baseia em uma visão antropocêntrica e utilitarista da natureza, não é capaz de enfrentar os desafios e as urgências que a crise ambiental e social impõe à humanidade. Este mito, repercutido por todos nós e em particular nos espaços acadêmicos e

corporativos, apoia-se em uma racionalidade instrumental e tecnocrática, incapaz de reconhecer e valorizar a diversidade e a complexidade que caracterizam as realidades ecológicas e culturais. Sustentamos este mito com base em uma lógica de mercado e de consumo, não é capaz de promover a justiça e a equidade entre os diferentes povos e nações (PORTO-GONÇALVES, 2006).

O Bem-Viver, assim, guia-se por uma visão bio-eco-cêntrica e relacional da natureza, buscando promover uma nova forma de convivência e de cuidado com a vida em todas as suas manifestações. O Bem-Viver como alternativa ao projeto de morte em que vivemos, busca integrar os saberes e as práticas dos povos originários, a partir de uma consciência ancestral e ecológica. Como filosofia de vida, o bem viver ressalta a solidariedade e a reciprocidade, em lugar da competição, é capaz de fomentar a participação e a mobilização dos sujeitos e das comunidades na construção de um mundo pluriversal, diverso e solidário (ESCOBAR, 2016).

Vale destacar que o bem viver não se trata de um projeto unificante e universalizante como o que o neoliberalismo prega, mas sim insere em um contexto de múltiplas cosmologias as mais diversas formas de bem viver em comunhão e respeito à natureza. Assim, o Bem-Viver não é uma utopia irrealizável, mas uma possibilidade concreta e viável, que já se manifesta em diversas experiências e iniciativas que buscam romper com o paradigma dominante e construir outros mundos possíveis. O Bem-Viver não é uma imposição dogmática, mas uma convocação democrática, que nos convida a um processo de conscientização, engajamento e de transformação social e ambiental, que seja capaz de garantir a vida em plenitude para as presentes e futuras gerações (ACOSTA, 2016).

UMA NOVA CIDADANIA, A FLORESTANIA

A florestania é uma ideia proposta por Alves (1989), escritor e pensador do Acre, no final da década de 80, para defender a “cidadania” adequada à realidade da floresta amazônica. O fundamento dessa ideia é a conservação das riquezas naturais da floresta como requisito para o progresso humano econômico e social (SANTOS, 2011). A florestania significa ser cidadão na floresta e da floresta. A florestania nos espaços de ensino implica em uma educação ambiental crítica, que seja capaz de problematizar as causas e as consequências da degradação do meio ambiente, que valorize os saberes e as práticas dos povos que vivem em harmonia com a natureza, e que promova a participação e a mobilização dos estudantes e dos educadores na defesa do meio

ambiente e dos direitos humanos (LOUREIRO, 2004). A florestania nos espaços de ensino também implica em uma pedagogia intercultural, que reconheça e respeite a diversidade cultural e linguística que existe na floresta, que estimule o diálogo e o intercâmbio entre as diferentes culturas e línguas, e que fomente a construção de uma identidade e de uma cidadania plurais e solidárias (KRENAK, 2022).

A florestania como conhecimento na universidade implica em uma produção e uma difusão de conhecimento que sejam orientadas pelos princípios e pelos valores do Bem-Viver, buscando contribuir para a emancipação de todos os seres, ventilando nos espaços universitários as epistemologias, teorias e metodologias dos povos da floresta. Enquanto alternativa a cidadania vivida hoje (KRENAK, 2022), a florestania desafia os sustentáculos do neoliberalismo, propondo um novo tipo de cidadania, baseada na relação harmoniosa entre os seres humanos e a natureza. A florestania é uma forma de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e ambiental, e uma forma de resgatar a ancestralidade e considerada neste argumento como a forma mais lúcida e assertiva de se realizar a decolonização das ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU CONFLUÊNCIAS

A presente pesquisa buscou debater sobre o papel que as universidades desempenham na formação, transformação e difusão de conhecimento na sociedade, considerando a dimensão histórico-cultural da colonialidade e das formas de dominação que moldaram e ainda delineiam os espaços universitários. A partir da colonialidade do poder, do ser e do saber, sugere-se que a produção de saberes e de subjetividades no ensino superior é atravessada por uma herança colonial, que privilegiou os saberes do norte global, conferindo-lhe status de superioridade, autoridade e universalidade.

Dessa forma, a urgente tarefa das universidades hoje é buscarem formas de reverter o embotamento sociocultural impetrado desde longa data em nossa sociedade, buscando formas de reinventar a universidade para além das ilusões do mercado de trabalho, que foi definido aqui como uma espécie de “canto da sereia”, que invoca os recém-formados a escutarem seus cantos, reproduzirem suas as notas e acabarem no fundo do mar-capitalista. A formação profissional é

voltada para uma lógica de mercado, utilitarista e neoliberal, que pretende moldar o ser-profissional de um modo flexível e adaptável, sem considerar suas nuances e camadas.

Diante desse cenário, o desafio é descobrir caminhos possíveis que nos levem para um lugar diferente do que estamos indo. Seria um problema de futuro, mas parece que as gerações de agora não se preocupam muito com o futuro, pois estão assoberbados com as distrações que o mundo capitalista vende. Seria melhor um problema de tentarmos combater a indiferença e de descobrimos o por que ela se espalhou tão rápido. Vivemos em um padrão civilizatório da concorrência e competição. Contra este mal, apresentamos uma nova forma de cidadania, a florestania, a partir da filosofia do Bem-Viver, que vem denunciar o mito da sustentabilidade e convocar para um ato de lucidez e de reflexão de que não adianta propagar qualquer conteúdo que seja, sem considerarmos o que estamos fazendo com a nossa casa, o planeta Terra. É necessário refundarmos nossa relação com o planeta, e a partir desse gérmen, suscitar novas estórias e modos de existir para que a missão dos espaços de educação não tenha sido em vão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, A. La maldición de la abundancia. Quito: Abya-Yala, 2008.

ACOSTA, A. O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 2016.

ALVES, A. Florestania: uma nova cidadania. Rio Branco: Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour, 1989.

ARROYO, M. G. Pedagogia decolonial: desafios e perspectivas. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Orgs.). A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2014. p. 15-38.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. In: BEZERRA NETO & BEZERRA (organizadores). Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. 1a edição: 2011.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Editora Ubu, 2023.112 pp.

BOFF, L. Cidadania, Florestania: a Amazônia, titular de direitos. Eco 21, n. 173, 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. São Paulo: Veneta, 2020. 136 p.

CUNHA, L. A. A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DÁVALOS, P. Reflexiones sobre el sumak kawsay (el buen vivir) y las teorías del desarrollo. ALAI, América Latina en Movimiento, 2008.

DÁVALOS, P. Sumak kawsay: la vida en plenitud. ALAI, América Latina en Movimiento, 2011.

ESCOBAR, A. Autonomia e desenho da pluralidade. In: CAMPANA, A.; PORTO-GONÇALVES, C. W.; LIMA, E. (Orgs.). Bem Viver: uma oportunidade para sair do capitalismo. São Paulo: Elefante, 2016. p. 41-76.

FERREIRA SANTOS, Isis Maria da Graça. Do mito da sustentabilidade à universalidade do bem viver: uma proposta pedagógica decolonial na UFF. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2023.

GENTILI, P. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUDYNAS, E. Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. América Latina en Movimiento, 2011.

HOOKS, Bell et al. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2013, 2013.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. Editora Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. Futuro ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEFF, E. Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. México: Siglo XXI, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. (Orgs.). Repensar a educação ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13-32.

MIGNOLO, W. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MOTA NETO, J. C. Pedagogia decolonial: aportes teóricos e metodológicos para a educação popular. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A globalização da natureza e a natureza da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RIBEIRO, Sidarta. Sonho manifesto: dez exercícios urgentes de otimismo apocalíptico. Companhia das Letras, 2022.

RUFINO, L. B. Pedagogia decolonial: uma proposta de educação popular para a América Latina. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 1, 2021.

SANTOS, A. B. Florestania: um desafio de cidadania no contexto pós-colonial. Cabo dos Trabalhos: Revista Electrónica dos Programas de Pós-Graduação do CES, n. 6, 2011.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São. Paulo; Editora Cortez. 2010.

SCHWARTZMAN, S. Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: MCT/CNPq, 1979.

SILVA, A. C.; OLIVEIRA, J. B. A pedagogia decolonial e a educação intercultural na América Latina. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. esp. 2, 2021.

SILVA, A. C. Decolonialidade na educação em ciências: o conceito de bem viver como uma pedagogia decolonial. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. esp. 2, p. 1139-1155, 2021.

WALSH, C. Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.

A SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES EM TEMPOS NEOLIBERAIS: ESTUDO DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS PELAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Letícia Diniz Carneiro[55]

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo analisar as estratégias institucionais de identificação e enfrentamento às condições que interferem na saúde mental dos alunos do ensino superior público implementadas pelas universidades no período de 2010 até 2022. Para tal, foi necessário compreender como a racionalidade neoliberal provoca mudanças na organização da educação superior brasileira e na saúde mental discente. Investigou-se a partir da análise bibliográfica e documental, quais os mecanismos institucionais formulados pelas universidades públicas para enfrentar as situações advindas da lógica produtivista que permeia a política de educação superior. Tem-se como arcabouço teórico autores voltados para teoria crítica que discutem o neoliberalismo e suas consequências na organização da educação superior.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde mental, neoliberalismo, universidade pública, educação superior.

INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada tem como objetivo aprofundar estudos teóricos acerca das estratégias institucionais adotadas pelas universidades públicas brasileiras diante do sofrimento psíquico apresentado pelos discentes da educação superior. O interesse pela temática emerge da experiência da pesquisadora como assistente social em unidade de saúde mental vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde, a partir de dados empíricos, evidenciou-se que, no processo saúde-doença, questões relacionadas à vida acadêmica apareciam como queixas e sofrimento. Dados apresentados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais Ensino Superior (ANDIFES) na V Pesquisa do perfil socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES apontam que oito em cada dez estudantes de graduação já tiveram ou têm algum problema de saúde mental ou emocional desencadeado pela experiência enquanto aluno

[55] Mestranda em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). E-mail: leticiadinizca@gmail.com

no ensino superior. Além disso, recentemente, o Instituto Oswaldo Cruz (IOC/FIOCRUZ) em conjunto com a Universidade Federal Fluminense (UFF) divulgaram resultados de pesquisa realizada com estudantes de pós-graduação do país, cujos dados apontam para intensificação de queixas relacionadas a saúde mental em decorrência das mudanças advindas da pandemia de COVID-19.

A hipótese que funda a pesquisa é a de que a lógica gerencial, própria do neoliberalismo, torna a universidade um espaço de sofrimento, uma vez que o individualismo se acentua, o ambiente se torna mais competitivo e as exigências por produção aumentam e sobrecarregam os alunos.

O objetivo central do estudo consistia em analisar as estratégias institucionais de enfrentamento às questões de saúde mental vivenciadas pelos alunos das universidades públicas brasileiras. Pretendeu-se compreender se os projetos desenvolvidos pela universidade públicas brasileiras reconheciam as implicações que o modelo gerencial ocasiona na organização das universidades e consequente processo de adoecimento psíquico dos discentes (MAIA, 2022).

A investigação baseia-se numa abordagem dialética, levando em conta a historicidade dos processos sociais. Parte de uma investigação qualitativa dos dados, pois centra-se na compreensão e explicação da dinâmica da realidade social (MINAYO, 2010). A investigação parte de levantamento bibliográfico referente à temática exposta e análise documental dos projetos voltados para saúde mental discentes desenvolvidas pelas universidades públicas brasileiras. Buscou-se investigar os projetos desenvolvidos pelas universidades públicas através de pesquisas em sites oficiais das instituições, procurando identificar se os projetos levam em conta o sofrimento advindo do modo de organização da sociedade capitalista. A pesquisa tem como arcabouço teórico autores que discutem o neoliberalismo e suas consequências na organização da educação superior brasileira. Optou-se por autores voltados para teoria crítica, tais como Florestan Fernandes, Deise Mancebo, Heribaldo Maia, Marilena Chauí, Laval e Dardot.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA EM TEMPO DE OFENSIVA NEOLIBERAL

O neoliberalismo enquanto estágio atual promove ajustes no modo de produção e organização da sociedade, em um processo de contrarreforma do Estado que cumpre a agenda dos organismos multilaterais e internacionais (ANDERSON, 1995). Outrossim, esse estágio promove mudanças que vão além da forma de produção. Ele representa uma nova racionalidade, visto que invade todas as esferas da vida social, provocando mudanças na forma com que as pessoas se relacionam, como também na forma com que os indivíduos se relacionam consigo mesmo (LAVAL E DARDOT, 2016; MAIA, 2020). Essas alterações atreladas à crise cíclica do capital e ao desmonte das políticas sociais incidem na educação superior e, por consequência, impactam os sujeitos inseridos nesse contexto.

O estudo compreende que a política de educação está subordinada a uma política macroeconômica que a coloca sob os interesses do capital. Assim, é preciso identificá-la como fenômeno social, de construção histórica, subordinada à produção econômica. A política de educação superior no Brasil é muitas vezes entendida como dependente de influências externas, moldada por um padrão dependente e heteronômico, particularmente das dinâmicas globais e das orientações econômicas internacionais. O Brasil historicamente incorporou modelos educacionais e estratégias de outros países, sob a pressão de organizações internacionais e acordos econômicos (FLORESTAN, 1987). No contexto da educação superior, isso pode se manifestar na influência de organizações internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que frequentemente impõem políticas de ajuste estrutural que afetam a educação.

Compondo a política de educação, temos as universidades que, segundo Chauí (2003), se trata de uma organização social que reflete e reproduz as contradições e desigualdades presentes na estrutura da sociedade brasileira.

> A presença de posições e projetos conflitantes que expressam uma sociedade permeada de contradições é uma característica inerente à universidade. É essa significativa relação entre universidade e sociedade que explica o fato de que, desde o seu surgimento, a universidade pública tem sido uma instituição social que manifesta, de maneira determinada, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, e cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas (BARBOZA; PEREIRA, VALE, 2020, p.2)

Chauí (2003) traz reflexões acerca da influência crescente de lógicas mercadológicas e empresariais na gestão da universidade pública brasileira, especialmente com a implementação de políticas neoliberais de privatização e precarização do ensino superior. Segundo a autora, essas políticas comprometem a autonomia e a qualidade do ensino e da pesquisa, ao mesmo tempo em que reforçam a lógica de competição e individualismo no ambiente acadêmico.

A discussão acerca da educação como mercadoria, orientada para acumulação do capital, leva a compreensão de como ela afeta a organização da universidade, uma vez que as instituições precisam estar voltadas para produção. Tais mudanças implicam uma lógica empresarial na universidade, tornando-a em um espaço de desenvolvimento de posturas competitivas, que buscam o cumprimento de metas e a responsabilização individual dos alunos diante dos resultados apresentados (MANCEBO, 1998; MAIA, 2022).

Logo, identificamos que há uma mudança na forma de organização das universidades em decorrência da racionalidade neoliberal. Laval (2016) apontam que as instituições são permeadas por interesses voltados ao capital, firmados na lógica gerencial e na tendência ao individualismo.

Nas últimas décadas, a política de educação superior brasileira tem sido influenciada pela ascensão do neoliberalismo. Esse movimento tem como característica a ênfase na privatização e na mercantilização do ensino. Sob o pretexto da eficiência e da busca pela excelência, há a incorporação do modelo gerencial na organização do ensino superior (NEWMAN; CLARKE, 2012). O gerencialismo refere-se a uma abordagem administrativa que aplica princípios de gestão empresarial aos serviços públicos, a partir da justificativa da necessidade de dar mais eficiência e produtividade aos serviços. Assim, uma das premissas do gerencialismo é a adoção de práticas de avaliação baseadas em indicadores quantitativos.

Autores apontam que o gerencialismo promove uma cultura de competição e consequente individualismo, onde os sujeitos são incentivados a buscar seus próprios interesses em detrimento do bem-estar coletivo (ANTUNES, 2015; MAIA, 2022).

Na universidade pública brasileira observa-se mecanismos de controle, tais como a avaliação das instituições e dos cursos, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Superior (SINAES)[56], que foi institucionalizado tendo como instrumento de avaliação a autoavaliação das IES, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que tem como objetivo o ranqueamento dos cursos. Na pós-graduação, o processo de avaliação ocorre pelas notas atribuídas aos programas pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que também tem como proposta conferir aos cursos selos de qualidade e formar ranking. Tais mecanismos de controle de produtividade impactam a autonomia das instituições e dita a definição dos objetos e a condução das pesquisas desenvolvidas, além de condicionar a concessão de verbas e bolsas a notas obtidas nas avaliações periódicas.

> A esfera educacional torna-se um "quase-mercado": a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado. Uma sociedade cujo conteúdo histórico da cidadania consiste na forma de ser, cujos valores centrais são a produtividade, a utilidade, o individualismo e a competitividade, num contexto de ausência de reivindicação. (SILVA JUNIOR, 2010, p. 36).

SOFRIMENTO PSÍQUICO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

A expansão da mercantilização e privatização do conhecimento evoca uma mudança na função social da universidade pública. O neoliberalismo adentra as universidades submetendo-as a lógica do mercado, fazendo com que a qualidade do ensino e da produção seja substituída pela produção em massa. A educação se torna uma mercadoria, deixando de ser concebida como direito e passa a ser tratada como fonte de lucro para o capital, como aponta Lemos:

> A Universidade hoje não consegue nem cumprir totalmente a sua finalidade política, de exercer o pensamento crítico criativo, nem consegue ser plenamente uma instituição direcionada para formar habilidades práticas requeridas pelo mercado. Situa-se aparentemente numa "terra de ninguém", mas altamente cobiçada pelo poder econômico dominante, uma vez que representa cada vez mais num negócio de alta lucratividade. (2007, p. 75).

Nas IES o sofrimento produzido pela lógica neoliberal é propiciado pela existência de uma lógica baseada na cobrança constante por produtividade e agilidade e na imposta adaptação ao mercado de trabalho de forma repentina. Todos esses excessos trazem sofrimento aos discentes,

[56] Segundo site institucional do Ministério da Educação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes e das avaliações institucionais e dos cursos."

uma vez que há uma sensação de não pertencimento, de insegurança e poucos recursos para lidar com tais situações, num momento em que o estudante passa por tantas mudanças advindas do ingresso na educação superior.

As questões que dizem respeito à vida dos alunos, somadas ao modelo acadêmico produtivista, cuja produção se sobrepõe ao aprendizado saudável, fomenta em adoecimentos psíquicos que acabam por se manifestar nos espaços da academia. De acordo com Maia (2022), os alunos do ensino superior vivenciam uma solidão no espaço acadêmico, pois se trata de um universo sem "relações sociais concretas", se tornando um espaço isento de pertencimento, solidariedade e acolhimento. Os alunos são responsabilizados individualmente por fracassos e as redes de proteção e solidariedade são fragilizadas em um ambiente de constante rivalidade, onde todos devem buscar sozinhos lidar com suas dificuldades.

> [...] coage os atores envolvidos a desenvolverem suas atividades sob uma dinâmica de 'competição administrada', na qual considera-se conveniente que institutos e departamentos concorram entre si pelas verbas e pelo sucesso, que "equipes" rivalizem umas contra as outras, o que inclui professores e estudantes ao disputarem as bolsas, as migalhas e as vagas nas salas das instituições públicas. Na competição está o móvel do desempenho coletivo e, de certo modo, convém ao conjunto do sistema que todos sejam mal-aquinhoados, para sentirem, na devida medida, a importância da disputa, para acumpliciar a todos nesse novo espírito de racionalidade. (MANCEBO E FRANCO, 2003, p. 195).

Nesse contexto neoliberal, a universidade neoliberal é permeada pela competitividade, com ênfase na mercantilização do conhecimento e na maximização do retorno financeiro sobre a produção do conhecimento. Assim, os valores econômicos e empresariais são frequentemente priorizados em detrimento de considerações humanísticas e sociais. A meritocrática é estimulada em detrimento do bem-estar emocional e psicológico dos discentes (MAIA, 2022).

O IMPACTO DA COVID-19 NA VIDA UNIVERSITÁRIA

A pandemia de COVID-19[57] tem causado um impacto significativo em diversos aspectos da vida humana, incluindo a saúde mental. A pandemia resultou em inúmeras medidas de saúde

[57] Segundo a OMS, o vírus da COVID-19 tem origem na China, no final de 2019. Em janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituiu-se numa emergência de saúde pública. Já em março, a instituição caracteriza a situação como uma pandemia. A partir dos dados do Consórcio de veículos de imprensa a partir de dados das secretarias estaduais de saúde, em agosto de 2022 foram registradas 683.914 mortes por covid somente no Brasil.

pública a fim de diminuir os efeitos da pandemia, incluindo lockdowns, distanciamento social e transição para o ensino remoto. A pandemia tanto agravou quanto acarretou adoecimentos associadas à saúde mental, o jornal BBC News Brasil publicou em 2021 uma reportagem apresentando pesquisa realizada acerca do tema, cujos resultados apontam para um agravamento do quadro de transtornos mentais na população brasileira, assim como em outros países, após pandemia[58]. Em 17 de junho de 2022, após três anos do início da pandemia, a OMS divulgou Relatório Mundial de Saúde Mental, alarmando a necessidade de investimentos em saúde mental pelas nações, levando em conta os efeitos da pandemia de covid-19, anunciando que os quadros de depressão e ansiedade aumentaram mais de 25% na população em geral apenas no primeiro ano da pandemia.

Essas mudanças repentinas na vida cotidiana da população trouxeram consigo uma série de desafios emocionais e psicológicos, especialmente para os alunos da educação superior. As questões relacionadas ao futuro acadêmico e profissional, preocupações financeiras, falta de estrutura para estudo remoto em domicílio e apoio emocional, isolamento, luto e medo, contribuíram para o aumento dos níveis de sofrimento psíquico e estresse entre os estudantes.

A pesquisa realizada pelo IOC/FIOCRUZ em conjunto com a UFF demonstra que a situação de estresse em decorrência das mudanças advindas da pandemia de COVID-19 na saúde mental discente, destacando as alterações que foram necessárias na rotina da pós-graduação no que se refere ao modelo de aula e na própria pesquisa desenvolvida pelos alunos. Os dados mostram que os alunos buscaram atendimento profissional para quadros de transtornos mentais, no qual 45% deles foram diagnosticados com ansiedade generalizada e 17% com depressão. Outros apontaram a presença de sofrimento psíquico mais intenso, onde 60% dos alunos relataram crises de ansiedade e dificuldades para dormir e 80% apontaram falta de motivação e problemas relacionados à concentração. Um terço dos estudantes participantes sinalizou que procurou atendimento psicológico para lidar com as situações vivenciadas, enquanto 17% fizeram uso de medicamentos ansiolíticos ou antidepressivos sem prescrição médica.

Os efeitos da pandemia são identificados no Censo da Educação superior de 2020, cujos resultados evidenciam que as universidades públicas anunciaram diminuição de 18,8% no número

[58] Disponível em: Covid: saúde mental piorou para 53% dos brasileiros sob pandemia, aponta pesquisa - BBC News Brasil.

de alunos que concluíram o curso, em consequência da evasão ou pelo atraso nos períodos letivos, assim como o número de matrículas reduziu em 5,8% naquele ano.

Os dados apresentados apontam para um aumento nos casos de saúde mental pelo mundo em decorrência da pandemia de COVID-19. Entretanto, entende-se, conforme abordado anteriormente, que a sociedade já se encontrava adoecida devido a sua organização ser pautada nos princípios do ideário neoliberal. Desta forma, não é possível atribuir que os casos de alunos em sofrimento psíquico intenso estejam somente ligados à pandemia, pois é evidente a partir dos dados apresentados que o fenômeno é identificado antes mesmo da crise de saúde vivenciada a partir de 2020.

RESULTADOS

Na análise documental realizada foram examinadas as 113 (cento e treze) universidades públicas brasileiras[59] para identificar quais desenvolviam atividades voltadas para saúde mental discentes, por meio de consulta realizada nos sítios institucionais. Das universidades públicas investigadas, 76 (setenta e seis) universidades apresentam atividades voltadas para saúde mental discente, enquanto 37 (trinta e sete) não apresentam, ou seja, 67,3% desenvolvem ações continuadas voltadas para a temática.

A análise dos projetos mostra que as universidades já desenvolviam ações voltadas para saúde mental antes mesmo da pandemia de COVID-19 em 2020, pois, como discutido no presente trabalho, os estudantes já se apresentavam em sofrimento antes desse evento catastrófico. É incontestável que a pandemia acirrou problemas sociais já existentes e trouxe novas problemáticas em decorrência do isolamento social, do número elevado de mortes e das consequências negativas na economia. No entanto, no geral as instituições desenvolvem ações sem levar em conta a organização da academia no processo de adoecimento dos estudantes. Não há questionamentos sobre como o ingresso e de como os fatores relacionados ao produtivismo podem incidir sobre os discentes.

[59] Informações sobre o quantitativo de instituições de educação superior foram retiradas do Painel de Estatísticas do Censo da Educação Superior de 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-da-educacao-superior

Em nenhum projeto analisado foram encontradas questões relacionadas ao produtivismo acadêmico e sobrecarga de atividades acadêmicas como fatores de adoecimento dos discentes. Como vimos, somente 2 (duas) universidades apontam a instituição como fator que impacta na saúde mental dos alunos. Tal dado corrobora com a discussão que CHAUÍ (2003) faz acerca da função social e política das universidades públicas, pois a academia está voltada para produzir incessantemente, no qual se submete à lógica do capital, deixando de questionar sua função.

A análise demonstra que a maior parte das atividades não estão vinculadas e focadas no atendimento individual aos alunos contemplados pela política de Assistência Estudantil, no qual das 76 (setenta e seis) universidades que desenvolvem atividade direcionada para atendimento em saúde mental aos alunos, 70 (setenta) estão vinculadas a setores de Assistência Estudantil.

A fragmentação do atendimento refere-se à divisão ou subdivisão dos alunos em grupos ou categorias distintas, muitas vezes com base em fatores como renda, raça e/ou etnia, entre outros, para focalizar o atendimento. A fragmentação do coletivo pode ter implicações políticas, tornando desafiador e dificultando a capacidade da classe trabalhadora de se organizar coletivamente (MANDEL, 1982). O neoliberalismo faz com que a manifestação do sofrimento individual não seja correlacionada pela crise vivenciada pela sociedade, o que acaba culpabilizando os indivíduos por sua situação, ignorando que tais sofrimentos são multifatoriais e consequências de uma lógica de competição, meritocracia e individualismo (LAVAL E DARDOT, 2016). Num ambiente competitivo, o sofrimento psíquico entre estudantes se torna solitário. Sua condição é conferida a circunstâncias relacionadas somente à vida dos estudantes (VENTURINI, E. 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo foi identificado que o neoliberalismo enquanto estágio corrente hegemônico promove ajustes no modo de produção e organização da sociedade, em um processo de contrarreforma do Estado que cumpre as diversas determinações dos organismos multilaterais e internacionais (ANDERSON, 1995). Outrossim, constatou-se que esse estágio promove mudanças que vão muito além de uma nova forma de organização da economia e das instituições. Ele representa uma nova racionalidade dominante, visto que permeia todas as esferas da vida social, provocando mudanças na forma com que as pessoas se relacionam entre si, como também na forma com que os indivíduos se relacionam consigo mesmo (DARDOT, P.; LAVAL, C, 2016).

Nota-se, portanto, uma nova perspectiva de produção das subjetividades, no qual a dinâmica induz os sujeitos a uma lógica de concorrência veloz e de intensa individualização. Da mesma forma, pretende-se manter privilégios, tendo a meritocracia como justificativa para o sucesso e fracassos, há uma ultraresponsabilização dos indivíduos, num cenário de precarização e diminuição da proteção social (MAIA, 2022). Essas mudanças atreladas à crises cíclicas do capital, a crescente precarização do trabalho, a redução do papel do Estado face à questão social e ao desmonte das políticas sociais incidem negativamente nas condições de saúde mental da classe trabalhadora (ANTUNES, 2015).

Embora estudos e pesquisas apontem que os estudantes estão adoecidos, e que fatores acadêmicos podem ter relação com esse adoecimento, observa-se que as universidades desenvolvem atividades centradas no atendimento pontual e individual aos sujeitos. Em sua maioria, há pouca sistematização e aprofundamento do papel da universidade frente a situação desses estudantes. As atividades desenvolvidas pelas universidades públicas brasileiras não fazem uma análise e autocrítica sobre como seu funcionamento pode fomentar diversos estressores que ameaçam a saúde mental dos alunos.

Nota-se com os dados levantados que a maior parte das universidades públicas apresentam estratégias de enfrentamento ao sofrimento discente, no entanto, a relação entre o adoecimento e a organização da universidade não se apresenta nas ações e nos diagnósticos dos serviços. Assim como, essas estratégias estão baseadas numa perspectiva individual, que não alcança a complexidade que a temática demanda, situação essa reforçada pelo ideário neoliberal que culpabiliza individualmente as pessoas por seus fracassos. Os dados reunidos na pesquisa indicam que as condições de saúde estudantil já eram preocupantes antes mesmo da pandemia de COVID-19, considerando as informações anteriores disponibilizadas em publicações da ANDIFES, no entanto, novas pesquisas sugerem que a pandemia agravou tal realidade. Como resultado disso, o estudo também revelou um aumento nas atividades institucionais voltadas para o sofrimento estudantil no período pós pandemia, no entanto, apesar de significativas, são atividades paliativas, já que apenas mudanças na estrutura da sociedade podem alterar a realidade social para reduzir o sofrimento causado por uma lógica que busca comercializar tudo visando obter lucro a qualquer custo.

Por fim, espera-se que a análise a partir dos dados apresentados nesta pesquisa contribua para aprofundar o entendimento sobre as questões relacionadas à maneira como as universidades identificam e lidam com o sofrimento psicológico dos alunos. Destaca-se a importância das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente as universidades, dirigirem o foco para a realidade dos estudantes diante da estrutura da academia, para que as atividades desses serviços possam subsidiar uma reflexão sobre o modelo de gestão da instituição e da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais Ensino Superior. V Pesquisa do perfil socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES, 2018.

ANTUNES, R., PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. Serviço Social e Sociedade, n.123, pp. 407-427, 2015.

Casos de suicídio e depressão deixam universidades em alerta. Carta Capital, 23 de set de 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/casos-de-suicidio-e-depressao-deixam-universidades-em alerta/ > Acesso em: 23 de out. de 2022.

CHAUI, MARILENA. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação. [online]. 2003, n.24, p.5-15.

CORRÊA, R., CASTRO, H., FERREIRA, R., JORGE, T., STEPHENS, P. The perceptions of razilian postgraduate students about the impact of COVID-19 on their well-being and academic performance.In: International Journal of Educational Research Open. Vol. 3, 2022.

COSTA, CAMILA FURLAN DA; GOULART, SUELI. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 16, n. 13, p. 396-409, jul./set. 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

MAIA, HERIBALDO. Neoliberalismo e sofrimento psíquico: o mal-estar nas universidades. Recife, PE. Ed. Ruptura. 2022.

MANCEBO, DEISE. Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal. 1998.

_____, D.; FRANCO, M. S. D. P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de.

(Org.). Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo, 2003, p. 191-204.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. Universidade e Sociedade, ano XIX, n. 45, p. 9-25, jan. 2010.

INSURGÊNCIAS POR VIR: O CORPO E A PRÁTICA SENSÍVEL NA FORMAÇÃO HUMANA

Letícia Pereira Teixeira[60]

RESUMO: O presente artigo, implicado em minha atuação docente na graduação em dança, se sustenta de onde venho e onde me encontro. Nessa perspectiva, aborda a prática sensível que desenvolvo e aplico desde a década de 1980. Trata-se de um território que aponta alguns pontos diferentes em relação à educação somática. Indica possibilidades para o ensino da corporeidade na Graduação em Dança e também na Formação Humana. Sinaliza o método cartográfico como demarcador para sustentar as questões relacionadas à pesquisa com a corporeidade, tais como: a dimensão intrínseca ao "sentir", atrelada à subjetividade e à problematização do corpo, que possam redimensionar, o por vir do corpo no âmbito da Formação Humana.

PALAVRAS-CHAVE: Prática sensível. Corporeidade. Corpo. Dança. Formação Humana.

INTRODUÇÃO

O projeto de tese que desenvolvo no PPFH desde 2021 perpassa minha trajetória de mais de 40 anos de criação, construção e elaboração de uma prática sensível, nos moldes, diria assim, artesanais. Busco contar com a própria produção de conhecimento relacionada à corporeidade e sua aplicação, mediante um aprendizado recebido diretamente por ambientação e transmissão de um conhecimento técnico, aplicável, continuado e direcionado para um público diverso[61]. Público

[60] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Departamento de Arte Corporal na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (DAC/EEFD/UFRJ) E-mail: letipteixeira@gmail.com.

[61] O público que ingressou no primeiro curso de Expressão Corporal (1979 – 1983) criado por Angel e Klauss Vianna era diversificado, composto por estudantes e profissionais de várias áreas, tais como: secretária, atriz, ator, professor universitário, promotora de justiça, médica, psicóloga, engenheiro, entre outros.

esse interessado em receber e praticar tal conhecimento de dois artistas e mestres[62] do movimento na dança e expressão corporal, que transitavam pelas áreas da saúde, da educação e da arte.

Foi nesse cenário que absorvi um saber-corpo de forma processual, no tempo devido. Algo somente possível em um espaço de "oficina". O ambiente era um Centro de Pesquisa Corporal – Arte e Educação (CPCAE), cujos mestres, referenciados acima, desenvolveram o seu próprio trabalho/produção ao percorrerem um trajeto, através da dança e da pesquisa do movimento, no âmbito experimental, aperfeiçoando-o na constância da efetivação, sem jamais codificá-lo por escrito. Foi nessas circunstâncias que a prática sensível se consolidou.

No entanto, cabe destacar que essa prática é circunscrita por meio da transmissão em contágio, em outras palavras, o aprendizado se dá na transmissão de conhecimento por quem por direito o transfere e porque processou em si suas próprias resoluções corpóreas. E isso acrescido do registro dos toques corretivos recebidos das mãos apuradas para tal (no caso aqui da mestra Angel Vianna) e do aprofundamento do sentido proprioceptivo[63] de cada corpo, o que demanda tempo de assimilação, condensação e aplicação.

A prática sensível iniciou em um território privado e restrito – a Escola e Faculdade Angel Vianna (1986 – 2014.1) –, e hoje é desenvolvida por mim em um território público – no curso de Graduação em Dança do Departamento de Arte Corporal (DAC), na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) desde 2014. Essa experiência docente vem me possibilitando, como interlocutora-tradutora, guardar, processar, autogerar, reformular e transmitir uma lógica própria para o ensino da corporeidade. Mais precisamente, sintonizada com Sandra Mara Corazza, "como resultante dos atos de criação pedagógica" (2017, p. 41).

[62] Angel (1928 -) e Klauss Vianna (1928 – 1992), bailarinos, coreógrafos, educadores e pioneiros da linguagem do movimento sensível na cidade do Rio de Janeiro, no campo das artes cênicas. Atuantes nos seguintes centros: o primeiro inaugurado por Angel Vianna juntamente com Klauss Vianna e Teresa D' Aquino – Centro de Pesquisa Corporal Arte-Educação (CPCAE), de 1975 até 1981. O segundo, em 1982, inaugurado por Angel junto ao seu filho Rainer Vianna – Centro de Estudo do Movimento e Artes (CEMA) – Espaço Novo. Atualmente, os dois centros formam a Escola e Faculdade Angel Vianna.

[63] Sensibilidade própria aos ossos, músculos, tendões e articulações e que fornece informações sobre a estática, o equilíbrio, o deslocamento do corpo no espaço. https://www.dicio.com.br/propriocepcao/. Acesso 15/03/2024.

O primeiro território de atuação na corporeidade condiz com o ambiente promissor da minha descoberta como transmissora de uma prática corporal (TEIXEIRA, 2021)[64] e com a revelação do potencial intrínseco ao canal aberto dos sentidos, que se afinavam na relação entre si e a/o outra/o, entre a potência da criação e o desejo possível de realização, nas várias esferas da vida cotidiana e não somente no campo artístico da dança.

A prática sensível à qual me refiro parte do pressuposto de que o corpo, ou melhor, a corporeidade, traz o "sentir" como intrínseco (BERNARD, 2001), para que, assim, ative a sensibilidade proprioceptiva no, para e com o corpo. Trata-se de um convite para atentar ao momento exclusivo de estar consigo, considerando que a cada dia, a cada hora, a cada segundo o corpo manifesta seu estado dinâmico possivelmente estável ou instável. Porém, é imprescindível não fazer uso de juízos de valor e, principalmente, evitar identificar a instabilidade como desequilíbrio, desarmonia e/ou descentramento. A proposta é ir ao encontro do corpo. Estar consigo. Adentrar o espaço. Ir em direção à outra/ao outro se assim lhe convier. Relaxar. Espreguiçar. Articular. Estruturar. Mover.

Tudo isso me conduz a buscar estabelecer a relação e a diferença com outro campo de conhecimento, que vem me inquietando na pesquisa de doutorado, e que era já presente desde a minha graduação em dança – o campo da Educação Somática, que será explanado a seguir.

1. PRÁTICA SENSÍVEL E AS DIFERENÇAS COM A EDUCAÇÃO SOMÁTICA

O campo de conhecimento da prática sensível, em cujo ambiente acadêmico da graduação de dança estou envolvida, destaca a predominância do termo Educação Somática, cunhado por Thomas Hanna (1995). No entanto, existem dois pontos importantes a ressaltar que fazem com que a prática sensível a que estou me referindo esteja descolada da concepção de educação somática: nesta, a) os percursos das/os criadoras/es das práticas sensíveis ficaram em segundo plano e b) a

[64] Em meu livro: Conscientização do Movimento: uma prática corporal, lançado em 1998, reeditado em 2021 (ver na referência) denominei como práticas corporais as seguintes abordagens: Método de Alexander (Mathias Alexander), Consciência pelo Movimento (Moshe Feldenkrais), Eutonia (Gerda Alexander), Método Mézières (Françoise Mézières), Conscientização do Movimento e Jogos Corporais (Angel Vianna) e Técnica Klauss Vianna (Klauss Vianna).

conceituação de corpo foi substituída por soma. O primeiro ponto de diferenciação se refere à importância dos criadores, pioneiros[65] das múltiplas linhas de práticas sensíveis, diria em destaque, serem postos em um segundo plano, quando referidos na educação somática.

As/os criadoras/es, praticantes e pioneiras/os da semeadura sensível lançaram suas sementes aos ventos a partir do encontro com o modo peculiar como o próprio corpo se comportava e como se integravam a ele. A opção por uma investigação profunda de renovação biofísica se deu quando tais pioneiras/os se depararam com problemas recorrentes, tais como: lesão articular, má postura, problemas vocais, respiratórios e cardíacos, entre outros. E, sem uma resposta médica eficiente àquelas questões, tomaram partido da existência do incômodo para assim tentar resolvê-lo. Ou seja, habilitaram o corpo à condição autônoma de autocura, autor reabilitação e/ou reeducação postural, conduzindo suas pesquisas às abordagens metodológicas de cunho prático, transmitidas inicialmente em ambientes privados.

As pioneiras e os pioneiros supracitados compõem o grande guarda-chuva referenciado por Hanna. Porém, o autor não enfatiza a vivência corporal e sensorial demarcada pelas particularidades, pelos métodos específicos e encaminhamentos próprios de cada uma das abordagens sinalizadas, que exige uma formação especializada, com alto custo de investimento.

O segundo ponto direciona-se à definição da educação somática. Hanna define como um "campo em que se estuda o *soma*: a saber, o corpo percebido por alguém na percepção da primeira pessoa"[66]. (HANNA, 1995, p. 341). Hanna propõe o termo "*soma*" para diferenciá-lo do termo "corpo", que seria observado de fora, nessa concepção, pelo ponto de vista da terceira pessoa.

No caso específico do "corpo" e, interligando com a visão de Hanna, trata-se do corpo como objeto de estudo aplicado e direcionado, por exemplo, para a área da fisiologia, neurologia e anatomia, pelo ponto de vista de uma terceira pessoa. Assim como para as teorias empíricas, mensuráveis e quantitativas, legitimadas pelos resultados e redimensionadas para as questões de âmbito patológico e psicológico.

---

[65] Dentre os mais conhecidos são: Mathias Alexander (Método Alexander), Lily Ehrenfried (Ginástica Holística), Françoise Mézières (Método Mézières), Gerda Alexander (Eutonia), Moshe Feldenkrais (Consciência pelo movimento). E entre os novos integrantes: Irmgard Bartenieff (Bartenieff fundaments), Bonnie Bainbridge Cohen (Body-mind centering/BMC), Klauss Vianna (Técnica Klauss Vianna), Angel Vianna (Conscientização do movimento e jogos corporais), entre tantos outros

[66] "Field wich studies the *soma*: namely the body as perceived from within by first-person perception". (Tradução livre da autora do artigo)

Todavia, acrescento aqui, existe o corpo percebido em primeira pessoa, com o atravessamento de forças vitais, tal como proferido por Suely Rolnik (2018), dialogando com a prática sensível, e que trata o corpo vivo em vida. No sentido de que não basta estar vivo contrapondo-se ao corpo morto/objeto de estudo, mas é preciso que sua manifestação englobe a inconstância da existência e a disposição constante para a experiência intuitiva, ou melhor, como diria Rolnik, para o "saber-do-corpo" ou o "saber do vivo" ou o "saber-eco-etológico" (2018, p. 53) que captura os fluxos imanentes. Por isso, é necessário indicar o campo experimental de ativação dos sentidos tão presente na aplicação da prática sensível.

Tudo isso aponta para o cuidado em reduzir a adesão à prática ou técnica somática pela definição do que ela é, sem considerar o percurso processual necessário para sua absorção. Novamente, sinalizando, é preciso tempo de assimilação, condensação e aplicação.

Ao mesmo tempo, estou de acordo com Hanna ao tratar a educação somática como um conhecimento autônomo, firmado em um campo de "flores selvagens", como preconizado pela terapeuta do movimento somático Martha Eddy (2018). No entanto, afirmo que o germe da flor selvagem já foi plantado como ato modelador, em sua configuração dentro da formação em dança, aqui no Brasil, como foi apresentado na introdução no presente artigo. Tenho um compromisso com essa memória e com o ensino da corporeidade a partir da prática sensível.

Assim, a contextualização na qual estou envolvida inclui "marcas" que não delimitam e nem privam a prática sensível de seu caráter experimental. Refiro-me às "marcas" como matérias (GUATTARI, ROLNIK, 1996) de "com-vivência" com as memórias, com os cadernos, com as leituras, com as conversas e com as inquietações, que certamente convergirão para uma reflexão crítica, analítica e questionadora na pesquisa de doutorado.

Por isso é de suma importância referenciar as/os artistas e mestres do movimento, da expressão corporal e da dança que transmitiram um conhecimento técnico, aplicado e continuado. Por isso, importa "fincar o pé na terra" para nutrir a semeadura provinda da terra brasilis. O que me conduz a evidenciar o legado da corporeidade por transmissão em contágio.

Para isso, faz-se necessário avaliar a prática sensível na qual estou envolvida, que se fundamenta em uma lógica "outra" de entendimento da corporeidade, consolidada basicamente na transmissão em contágio. O que nos abre para novas explorações que destaco a seguir.

a) Corporeidade na formação em dança

A prática sensível, com base em minha trajetória na formação em dança, me conduziu a desenvolver uma didática, dentro de meus "espectros de possibilidades" (GAINZA, 1997, p. 105), a partir de um conjunto de procedimentos e estímulos sensórios para o acesso à corporeidade, ou seja, para a apropriação corpórea.

A partir dessa convocação, senti a necessidade de refletir sobre a noção de corporeidade na Graduação em Dança, especificamente no DAC/EEFD/UFRJ, por dois motivos: primeiramente, por me identificar com a ementa da disciplina "Introdução ao Estudo da Corporeidade[67]", que dialoga com a prática sensível que desenvolvo desde a década de 1980. A ementa apresenta os seguintes itens: conhecer o corpo no despertar da propriocepção, ampliar a sensibilidade isolada das partes do corpo para integrá-lo ao todo, vivenciar as noções básicas da arquitetura anatômica do corpo em quietude e movimento e experimentar a improvisação como exploração de expressões, criatividade e comunicação singulares e coletivas em dança.

E, segundo, por passar a interagir não só com discentes[68] do Bacharelado em dança, mas também com discentes da Educação Física. O que me levou a uma espiral performática, inspirada na Leda Maria Martins (2021), de retomar a criação e a elaboração da prática sensível, o que me remete constantemente à materialidade do corpo, que é para mim o cerne da questão da corporeidade.

Uma coisa é certa: é por meio da prática sensível que discentes podem captar a noção da corporeidade, essa que trata da apropriação da matéria e do corpo vivo em vida, já supracitado. Porém, abrir-se aos sentidos requer apaziguar-se e se desfazer-se da excessiva objetividade determinante do que fazer, objetividade essa que impede a atenção (BARDET, 2014)[69] dirigida à sensorialidade circundante do corpo.

O mais relevante para mim, em relação à aplicação da prática sensível, é o comprometimento do canal sensitivo, ou seja, é a captação ou não do enunciado sensorial nas

[67] Disciplina obrigatória para o Bacharelado e a Licenciatura em Dança e Educação Física da EEFD/UFRJ. Ministro essa disciplina desde 2015

[68] Optei pelo termo discente pelo fato dele não necessitar do uso exclusivo dos artigos "o" e "a" para indicar os gêneros das pessoas. Nesse sentido, é uma palavra preferida por evidenciar uma linguagem inclusiva.

[69] Marie Bardet em seu livro "A filosofia da dança: um encontro entre a dança e filosofia – pensar e mover" (2014) traz algumas conotações de atenção, quando se refere à presença da prática sensível na dança, como: "atitude atenta", "consciência de uma atitude", "consciência sensório-motora no presente", entre outras.

indicações de movimentos e sensações no, para e com o corpo do discente. E, por outro lado, o quanto o distanciamento do sensível sustenta a "força de fora" (GIL, 2009), isto é, o processo de subjetivação enraizada em nosso modo mais mecanizado de lidar com o dia a dia.

Por meio do ensino da corporeidade, articulam-se basicamente as seguintes possibilidades corpóreas: acolhimento afetivo através do corpo (possibilidade de relacionar-se), assimilação de sua singularidade por meio da estrutura corporal (possibilidade de autoconhecer se no contexto, seu biótipo, suas limitações e potencialidades), apreciação da espontaneidade e autenticidade do corpo (possibilidade de deixar-se mover livremente, e de improvisar).

Portanto, torna-se fundamental trazer o debate do corpo e das práticas corporais sensíveis para o âmbito acadêmico e para a pesquisa, avaliar sua produção de conhecimento sustentada pela corporeidade, e trazer à luz o quanto a experiência sensível amplia, desde o contexto da graduação em dança, o nosso espectro de possibilidades e nosso modo de pensar, sentir e agir. Isso leva em consideração que o exercício da construção do pensamento, ou de um modo operante de realizar o pensar, dimensionou-se na experimentação da corporeidade, cujo ensino e aprendizado acontecem pela via da apropriação do sensível, da matéria e do corpo vivo em vida.

A reflexão exposta até aqui possibilita avaliar que o alcance de um saber-do-corpo (ROLNIK, 2018), através de ações que despertem sensibilidades, compromete efetivamente o lugar da implicação com a pesquisa, o que será abordado a seguir.

b) Corporeidade na e para a Formação Humana

A corporeidade se constitui, na formação em dança, como elemento orientador da condição humana afetuosa/relacional, estrutural, autêntica e autônoma, ao lançar comunicações e pontes entre o modo como sua aquisição se comporta e se faz valer na Formação Humana e no contexto de sua aplicação. Assim, a ênfase é no desenvolvimento do ser humano por meio do conhecimento corpóreo, no movimento como aparato perceptivo e no despertar sensorial, que garante uma qualidade diferencial na relação com o corpo vibrátil, conceito proposto por Rolnik (2018), ou melhor, corpo em estado de captação com o entorno em diálogo com o corpo devir proposto por Gilles Deleuze (1976, 1981, 1992) em constante estado de urgência movente e mutante.

Ressalto que essa abordagem se pauta pela perspectiva experimental do corpo sensível, em prol da Formação Humana, ou melhor, em prol da nossa restituição como humanos, não no sentido

do "humano/homem superior, dominador e civilizador" e, sim, em nome da pessoa/gente coletiva que integra a natureza e habita um lugar junto (KRENAK, 2019), onde não há regimento hierárquico extremamente fixado. Perante a natureza e a fisicalidade que dela se compõe, somos todos iguais e diversos ao mesmo tempo.

Por isso a urgência de pensar a corporeidade no sentido de posicionar o corpo como agente ativo da transformação humana, de forma a não o abstrair da existência, e de forma a compreender que a experimentação está em constante mudança, é da ordem do imprevisível, pois é instaurado na imanência. Nesse sentido, torna-se possível desvendar um saber próprio do corpo, ou "saber-do vivo" (ROLNIK, 2018), que está implícito na corporeidade.

Além disso, a prática sensível no ensino da corporeidade visando à Formação Humana aborda questões urgentes na atualidade, tais como: a valorização da diversidade humana, o convívio com as diferenças e a garantia da não exclusão, como bases para a noção de uma ética de respeito mútuo. Afastando, portanto, a noção de que alguns são capacitados, no campo da formação em dança, por exemplo, a dançar e pertencer ao grupo exclusivo dos artistas. Ou seja, a abordagem a que me refiro não se adequa ao pensamento hegemônico, que pressupõe uma imposição superior e que tem valores fixados pela identidade da representação arbitrária do que "é (superior) " e que pretende instaurar a noção de diferença para, na realidade, representar o excluído e para negar o que "não é", elegendo, assim, "arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas" (SILVA, 2000, p. 83).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação do contexto referido no início do artigo desponta para um pensar com base na metodologia cartográfica - no sentido de delinear um campo de conhecimento que não cresceu em lugares firmados, fechados, retilíneos, e sim pelas bordas, margeado pelos campos da arte, da educação e da saúde. Assim, trata-se de uma topografia em movimento e adaptação, fecundada junto às provocações que foram surgindo no encontro com o memorial da minha formação e constituição como docente e com o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), pois, como diz Rolnik, a cartografia "é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem" (2006, p. 23).

Diante dessa "transformação da paisagem", o primeiro movimento dessa pesquisa se deu ao adentrar o território do PPFH, no trânsito pela interdisciplinaridade, quando me foi possível ir recuperando, gradativamente, os pensamentos e ações que perpassam toda a minha trajetória, em debate com os seguintes temas: o advento da racionalidade, o comprometimento com o pensamento crítico, a problematização do corpo, a subjetividade, as perspectivas feministas, entre outras. Tais temas vão alicerçar minha pesquisa diante das indagações que estão surgindo, assim como a apresentação da IV Jornada Discente do PPFH, onde abordo duas temáticas em percurso: prática sensível e corpo.

Possivelmente, traçarei conteúdos que possam conversar entre si, como, por exemplo, a prática sensível como suporte concreto da corporeidade, levando em consideração a problematização do corpo com as seguintes categorias: a categoria do corpo morto (FOUCAULT, s/d, 1999; FEDERICI, 2017), a categoria do corpo máquina (FEDERICI, 2017; FOUCAULT, 1977) e a categoria corpo renúncia (FOUCAULT, s/d; FEDERICI, 2017, 2022; ROLNIK, 2018).

Também buscarei fazer uma análise da apuração do campo sensível-corpóreo como canal desejante, para o fortalecimento da subjetividade, sustentada pelo seguinte escopo teórico: o conceito de processo de subjetivação no sentido de "dobragem", de José Gil (2009), e o conceito de subjetividade, pensado por Suely Rolnik (2018), integrando sua noção de subjetividade antropofágica (1998), em diálogo com o conceito de antropofagia de Oswald de Andrade (1978).

O segundo movimento vincula a escrita do memorial com uma reflexão acadêmica, não necessariamente numa cronologia linear, e sim talvez espiralada ou circular, de atuação mais prática. Nessa escrita, reporto-me ao tempo espiralar de Leda Maria Martins (2021), em que o processo transita entre memórias, afetos e ações que se mesclam entre passado, presente e futuro. Assim, entrelaço, no memorial, a docência (expressão corporal/prática sensível/corporeidade), a pesquisa do Projeto: Prática de si[70] e os cadernos das aulas, registradas nos primeiros anos dos idos de 1980, na Formação Técnica em dança[71].

No momento, ainda perante o reconhecimento das "marcas" e do tempo espiralar em recuperação e concretização, encontro-me em desafio constante na elaboração da pesquisa. Tenho

[70] Contemplado pelo Programa de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC/UFRJ) desde 2017

[71] Curso Técnico ou Curso de Qualificação Profissional de Formação de Bailarino lançado em 1984 no Centro de Estudo do Movimento e Artes (CEMA) – Espaço Novo. Atualmente Escola e Faculdade Angel Vianna.

o intuito de revisitar considerações e avançar criticamente na produção de conhecimento, quiçá novo, diante de questões que me atravessam como suporte para as reflexões.

Por fim, tratarei de inter-relacionar o material/conteúdo de atuação prática no ensino da corporeidade com o suporte teórico das referências elencadas, igualmente pertinente ao campo formativo em dança, para avançar na pesquisa, validando a corporeidade tão presente em vários outros campos de conhecimento, de tal forma que a escrita e a pesquisa possam contribuir com um saber sensível em relação aos corpos, em uma insurgência por vir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Oswald. Obras completas VI Do pau-Brasil à antropofagia e às utopias: manifestos, teses de concursos e ensaios. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilizaçao Brasileira, 1978.

BARDET, Marie. A filosofia da dança: um encontro entre a dança e filosofia – pensar e mover. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2014.

BERNARD, Michel. De la creation choregraphique. Paris: Recherches – Centre National de la Danse, 2001.
CORAZZA, Sandra. M. Didática-artista da tradução transcriações. In: CORAZZA, Sandra M. (Org.) Documentação-pesquisa da diferença: poética de Arquivo Mar. Porto Alegre. RS. Doisa: UFRGS, 2017.
DELEUZE, Gilles. Conversações**.** Rio de Janeiro: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. Nietzsche. São Paulo: Edições 70, 1981.

DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a Filosofia. Rio de Janeiro: RIO – Sociedade Cultural Ltda, 1976.

EDDY, Martha. Uma breve história das práticas somáticas e da dança: desenvolvimento histórico do campo da educação somática e suas relações com a dança. Repertório, n. 31, p. 25-61, 2018.

FEDERICI, Silvia. Reencantando o mundo: feminismo e a política dos comuns. São Paulo: Elefante, 2022
.
FEDERICI, Silvia. Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula inaugural no Collége de France, Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, s/d.

GAINZA, Violeta. Conversas com Gerda Alexander: vida e pensamento da criadora da eutonia. São Paulo: Summus, 1997.

GIL, José. Em busca da identidade: o desnorte. Portugal: Relógio D`Água, 2009.

GUATTARI, Félix. & ROLNIK, Suely. Micropolítica. Cartografia do desejo. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HANNA, Thomas. What is somatics? In: BERKELEY, Johnson D. S. (Ed.) *Bone, Breath, & Gesture: practices of embodiment*. Berkeley, CA: North Atlantic Books e San Francisco, California: The California Institute of Integral Studies, 1995.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARTINS, Leda. M. Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

ROLNIK, Suely. Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N -1, 2018.

ROLNIK, Suely. Subjetividade Antropofágica, 1998 Disponível em: https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Subjantropof.pdf Acesso 05/03/2023.
SILVA, Tomaz. T. da. Identidade e diferença: a Perspectiva dos estudos culturais. In: Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TEIXEIRA, Letícia. Conscientização do movimento: uma prática corporal. 2. ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2021.

LIBERDADE DE ENSINAR: CONDIÇÃO INDISPENSÁVEL À CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA HEGEMONIA[72]

Lorena Forti[73]

RESUMO: Este ensaio vale-se de reflexões gramscianas como fundamento na defesa da imprescindibilidade da liberdade de ensinar dos/as professores/as da Educação Básica no bojo do projeto de construção de uma nova hegemonia —alicerçada nos interesses do povo. Para isso, percorre o caminho argumentativo de mostrar: em primeiro lugar, a relevância da profissão docente na conformação das sociedades modernas; e, a partir daí, a visão de Gramsci tanto no que tange à importância estratégica da instituição escolar para a autodeterminação das classes subalternas quanto no que se refere ao "tipo" de intelectual que ela deve formar para que uma vontade coletiva de base popular se constitua.

PALAVRAS-CHAVE: Liberdade de ensinar. Nova hegemonia. Intelectual Orgânico. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Em Prefácio ao livro *Intelectuais, educação e escola*: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci, Virgínia Fontes assinala como repto posto pela referida obra de Giovanni Semeraro (2021): armarmo-nos com a reflexão gramsciana, para enfrentar os desafios do nosso tempo. A prefaciadora o faz sem deixar de nos alertar sobre a importância, também evidenciada na obra, de incorporarmos a atualidade de Gramsci, estando, concomitantemente, cônscios da distância histórica que nos separa do tempo em que ele viveu. É o que o presente texto, na forma e com a

[72] Este texto já fora integralmente publicado na Revista GESTO-DEBATE, Campo Grande - MS, vol. 23, n. 11, p. 226-240, jan./dez. 2023.

[73] Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-Uerj). Mestre em Educação (PUC-Rio). Graduada em Filosofia (Uerj), Comunicação Social- Jornalismo (Uerj) e Letras (Uninter). Integrante do Grupo These – Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF). E-mail: l.forti.addenda@gmail.com.

pretensão de um ensaio, buscará fazer, tendo como mote de discussão: a liberdade de ensinar como condição indispensável à construção de uma nova hegemonia.

Vale registrar, desde já, que, sem perder de vista a relação com a totalidade, porém considerando a amplitude e a indubitável complexidade do tema, a abordagem deter-se-á à liberdade de ensinar no âmbito escolar, especialmente na chamada, aqui no Brasil, Educação Básica.

É oportuno registrar, também, que a argumentação passa por três subtemas —a saber, "docentes: relevância da profissão na conformação das sociedades modernas"; "Gramsci: escola, instituição estratégica para a autodeterminação das classes subalternas"; "Gramsci e o 'tipo' de intelectual que a escola deve formar"— até chegar, finalmente, à defesa da imprescindibilidade da liberdade de ensinar dos/as professores/as da Educação Básica para a construção de uma nova hegemonia.

DOCENTES: RELEVÂNCIA DA PROFISSÃO NA CONFORMAÇÃO DAS SOCIEDADES MODERNAS

Conforme antecipado na introdução, este ensaio deter-se-á a abordar a questão da liberdade de ensinar na Educação Básica, ainda que, como Gramsci, compreenda-se que a ação educativa não se dê exclusivamente em instituições de ensino, muito menos unicamente no âmbito escolar, sendo também educativa, por exemplo, a função do partido político, que, segundo o pensador italiano, é: "diretiva e organizativa, ou seja, educativa, ou seja, intelectual" (Gramsci, 2021, p. 207). Porém, ainda que todos sejamos intelectuais, como nos lembra o autor —uma vez que "em qualquer trabalho físico, mesmo o mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, ou seja, um mínimo de atividade intelectual criativa" (2021, p. 199), e, além disso, como já dito, também aprendamos em outros espaços (não somente no escolar ou acadêmico)—, é ao/à professor/a, ao/à profissional do ensino, básico ou superior, no entanto, que, em especial, confere-se precípua de desenvolver intelectualmente as novas gerações. E, considerando a centralidade que a escola assumira nas sociedades modernas, ao deixar de ser um privilégio de uma ínfima minoria dominante, a aristocracia feudal, e passar a formar grandes massas para o trabalho "livre", sob o direito não mais "natural", e, sim, contratual, papel relevante na conformação do novo modelo societário passara a ter também, então, a atividade docente.

Embora Gramsci não tenha chegado a tratar especificamente, ou melhor, minuciosamente do trabalho dos/as professores/as, o que elaborou sobre a compleição do Estado, sobre a hegemonia, sobre a função estratégica dos "intelectuais orgânicos", sobre a educação, sobre a escola, enfim, tudo o que elaborou ante as problemáticas político-pedagógicas de seu tempo foi, sem dúvida, de grande valia para o entendimento a respeito do "lugar" ocupado pelos/as professores/as na sociedade contemporânea. Começando por se opor a uma leitura enviesada (e predominante em sua época) do pensamento de Marx e de Engels, conforme a qual a determinação econômica se faz "absoluta" e o papel dos sujeitos —conseguintemente, o papel da política, o da cultura e o das ideologias —é subestimado no processo revolucionário. Por se opor também à influência positivista, também presente, que encarava a passagem do capitalismo ao socialismo de forma mecânica e inevitável, como um processo evolutivo natural, automático e espontâneo. E asseverar, como já também o fazia Marx, que o sujeito é, ele mesmo, força material, posto que sujeito e consciência não estão fora do mundo, e, desse modo, a atividade subjetiva também determina a objetividade das coisas.

GRAMSCI: ESCOLA, INSTITUIÇÃO ESTRATÉGICA PARA A AUTODETERMINAÇÃO DAS CLASSES SUBALTERNAS

Ao examinar as especificidades históricas de conformação do Estado capitalista, Gramsci observa que o exercício do poder político em sociedades do tipo "ocidental", no caso, os países da Europa central e ocidental —sociedades mais complexas, de capitalismo mais avançado—, diferentemente do que ocorreu em sociedades do tipo "oriental", no caso, a Rússia, extrapolou o âmbito coercitivo do Estado, espraiando-se, ampliando-se, servindo-se fortemente de aspectos intelectuais e morais, e não apenas jurídicos, ampliando, consequentemente, o próprio Estado (por isso a célebre referência a "Estado ampliado"), que passa a se constituir conjugado às instituições dirigentes da ação política (partidos, movimentos, campanhas etc.) e às instituições culturais — mais diretamente responsáveis pela produção e reprodução de significados e valores sociais (escola, Igreja, meios de comunicação em geral etc.). Em outras palavras:

> O Estado passou a se constituir combinado ao conjunto de aparelhos privados[74] de hegemonia[75], estabelecidos em uma nova esfera social, "com estrutura e legalidade próprias e mediadora entre a estrutura econômica e o Estado-coerção" (Simionatto, 1995, p. 69) —a chamada "sociedade civil". Quer dizer, ainda que a indissociabilidade entre base econômica e superestruturas e a relativa autonomia das últimas ante a primeira já fossem reconhecidas por Marx e por Engels, Gramsci mostra como isso se dá, concretamente, sob nova configuração histórica, evidenciando a importância da obtenção do consenso — hegemonia—, no âmbito da sociedade civil, para a conquista e para a manutenção do poder. Ou melhor, nas sociedades onde o capitalismo avançou, o poder político se tornou mais mediado e a obtenção da hegemonia se tornou condição necessária para tomá-lo e para mantê-lo[76] (FORTI, 2022, p. 600).

A burguesia, depois de se consolidar como classe dominante, passou a buscar formas mais estáveis de exercício do poder, uma condição, inclusive, imposta pelos novos ambientes de negócios em desenvolvimento. Cresceram as organizações civis, expandiram-se os regimes parlamentaristas, reforçaram-se as estruturas estatais voltadas para o controle político e econômico da sociedade (conforme as diretrizes dos setores dominantes), formando-se vasta burocracia, não só pública como privada. Situação iniciada nos países centrais, mas que aos poucos se tornou uma realidade mundial, aliás, uma realidade inédita, na qual superestruturas ideológicas mais complexas —mais "co-implicadas"— tornaram a sociedade civil mais resistente a crises e ímpetos da economia, e as forças opositoras deixaram de contar com a rapidez que marcava uma política mais "marcial", mais militar (Azevedo, 2021a).

Mas Gramsci vai além. Em sua análise, compreende outrossim que a escola, instituição responsável pela expansão da "intelectualidade" no mundo moderno, pela formação dos diversos

---

[74] "Privados" porque formas associativas que não são de adesão obrigatória (mas voluntária) nem necessariamente universais, abertas à participação de todos.

[75] Conforme explica Azevedo (2021b), o termo hegemonia tem origem grega e militar. Nessa língua e contexto, seu significado é o de direção suprema de um exército, sendo, portanto, hegemônico quem lidera um destacamento. Trazido ao marxismo, o termo hegemonia passou a ser usado no âmbito das relações políticas entre classes e segmentos sociais, tendo sido usado inicialmente, ainda segundo sua explicação, como direção política da classe operária sobre o conjunto das camadas trabalhadoras, e, posteriormente, por Lênin, no sentido de direção do partido operário na luta democrática contra o regime despótico dos tzares. Ele usa esse conceito no intuito de defender uma aliança do partido operário com os liberais, para derrotar a autocracia dos tzares. Gramsci, por sua vez, "localiza", no Estado e na sociedade civil, a dupla dimensão da hegemonia, coerção e consenso, que já era possível de ser identificada na obra de Lênin. E, ainda, conforme explica Gruppi sobre o conceito de hegemonia em Gramsci, hegemonia é: a "capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe" (1978, p. 70).

[76] Conforme explica Gruppi, "uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que —através de sua ação política, ideológica, cultural— consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder" (1978, p. 70).

"tipos" de intelectuais, torna-se, dali por diante, não somente base estratégica para a consolidação do Estado, na sua forma ampliada, na sua forma *integral* —como, de fato, o pensador a denomina— mas também via de formação de um tipo específico de intelectual que permitirá às classes subalternas se autodeterminarem, recriarem e dirigirem a sociedade —pois esse é o objetivo central dos estudos de Gramsci. Em outros termos, Gramsci busca dar resposta ao "problema crucial de como conseguir formar uma vontade coletiva que possa fazer com que „um povo disperso e pulverizado" chegue a se unificar, a se autodeterminar e a „fundar um novo Estado"" (Semeraro, 2017, p. 42-43), um Estado progressivamente menos coercitivo, porque nascido do crescente protagonismo dos grupos subalternos, de uma sociedade cada vez mais autodeterminada, em que não haverá "só um „autogoverno dos produtores associados", mas se socializa[rão] também a política e todas as instituições públicas" (ibid. p. 49).

Mas Gramsci vai além. Em sua análise, compreende outrossim que a escola, instituição responsável pela expansão da "intelectualidade" no mundo moderno, pela formação dos diversos "tipos" de intelectuais, torna-se, dali por diante, não somente base estratégica para a consolidação do Estado, na sua forma ampliada, na sua forma *integral* —como, de fato, o pensador a denomina— mas também via de formação de um tipo específico de intelectual que permitirá às classes subalternas se autodeterminarem, recriarem e dirigirem a sociedade —pois esse é o objetivo central dos estudos de Gramsci. Em outros termos, Gramsci busca dar resposta ao "problema crucial de como conseguir formar uma vontade coletiva que possa fazer com que 'um povo disperso e pulverizado' chegue a se unificar, a se autodeterminar e a 'fundar um novo Estado'" (Semeraro, 2017, p. 42-43), um Estado progressivamente menos coercitivo, porque nascido do crescente protagonismo dos grupos subalternos, de uma sociedade cada vez mais autodeterminada, em que não haverá "só um „autogoverno dos produtores associados", mas se socializa[rão] também a política e todas as instituições públicas" (ibid. p. 49).

GRAMSCI E O "TIPO" DE INTELECTUAL QUE A ESCOLA DEVE FORMAR

Na busca, então, de resposta à questão da formação de uma vontade coletiva de base popular, tendo diante de si uma Itália historicamente marcada pela fragmentação das classes populares e ainda não constituída como uma nação moderna, Gramsci busca compreender como se organiza, de fato, a estrutura ideológica da classe dominante, ou melhor, como essa classe forma

seus intelectuais, educa para o consenso e para a subalternidade. E, da análise de um vasto material bibliográfico da "alta" cultura e da cultura "popular", de um "extenso e capilar universo controlado pelas classes dominantes", o pensador, conforme explica Semeraro (2021, p. 104-105),

> [...] se convence cada vez mais de que a dominação não ocorre apenas por meio da concentração do poder econômico, do velho conceito de Estado municiado de aparelhos de repressão e do "monopólio da violência", mas, *principalmente*, pela luta hegemônica entre as classes que ocorre com muita intensidade no terreno da "cultura" [...], nos organismos da sociedade civil e na conquista do senso comum, em uma disputa que não economiza armas e recursos. [...] Gramsci [...] percebeu a importância do embate cultural e da propagação do "material ideológico" no senso comum, terreno decisivo na "guerra de posição", que exige "uma concentração inaudita da hegemonia" (Q6, §138, p. 802) (grifo meu).

Gramsci (2017) entende, como coloca no Caderno 3, que, na história, a "pura" espontaneidade não existe, sempre havendo, no movimento dito (e/ou visto como) "espontâneo", um elemento diretivo, consciente, intelectual —e, por isso, não é simples coincidência e sem interesse que existam aqueles que advogam a espontaneidade como método. Nesse mesmo sentido, outro exemplo bastante eloquente é o que dá no Caderno 13, parágrafo 18, onde coloca que, se houvesse espontaneidade "pura", o liberalismo econômico não exigiria —como, na realidade, exige— regulação, instrumentos legais e coercitivos no âmbito estatal, quer dizer, prescindiria de todo o aparato diretivo, intencional, voltado a determinados objetivos, nada espontâneo, que compõe as superestruturas, e configurar-se-ia como resultado automático do fato econômico — algo que, efetivamente, não é. Nas palavras de Gramsci:

> A formulação do movimento do livre-câmbio baseia-se num erro teórico cuja origem prática não é difícil identificar, ou seja, baseia-se na distinção entre sociedade política e sociedade civil, que de distinção metodológica é transformada e apresentada como distinção orgânica. Assim, afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação. Mas, dado que sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também *o liberismo é uma "regulamentação" de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico*. Portanto, o liberismo é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado, isto é, a modificar a distribuição da renda nacional (Gramsci, 2017, n.p, grifo meu).

Portanto, para os subalternizados conquistarem a consciência do próprio operar, a consciência da própria posição de classe, para chegarem a perceber que a espontaneidade ou a "liberdade" das próprias ações não é absoluta —na verdade, fortemente intencionada por outrem,

uma vez que submetidos, pela divisão social do trabalho, a condições também subalternizadas de atuação e consequente desenvolvimento intelectual—, faz-se necessário o encontro das massas com os intelectuais. Mas não com todo e qualquer "tipo" de intelectual. Nem apenas para uma simples "aproximação". E, sim, com um tipo específico, que poderá contribuir para a construção de uma nova hegemonia. Também isso, Gramsci se põe a esclarecer.

Na sua ampla investigação, Gramsci chega a remontar ao Período Clássico e elabora uma "tipificação" de intelectuais cujo critério mais relevante de distinção, segundo ele próprio, não pertence ao intrínseco das atividades exercidas pelos intelectuais (tomadas abstratamente), dimensão essa que se sobreporia a uma suposta natureza abstrata e universal do intelectual, mas provém, em profunda coerência com o método materialista histórico, do sistema de relações sociais nas quais as atividades que os intelectuais exercem se inserem. Isso porque, vale repetir, Gramsci tem em vista o projeto de formação de uma vontade coletiva de base popular, projeto esse que exige organização, a qual não ocorre sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem intelectuais. Portanto, a distinção mais relevante dos intelectuais, considerando o referido propósito, provém da sua função, em determinadas condições e relações sociais, no âmbito geral da produção, da hegemonia social e do domínio estatal, ou seja, provém da sua vinculação de classe, ou ainda, da sua atuação em favor, na modernidade, do sistema capitalista ou da sua superação. Gramsci também assim considera no que tange à conotação de "popular", que "deixa de ser definido por uma série de características internas e por um repertório de conteúdos tradicionais [...] e passa a ser caracterizado por sua posição frente às classes hegemônicas" (Canclini, 1985, p. 64 apud Semeraro, 2021, p. 93). Com isso, o pensador italiano, como observa Vacca (2014, p. 540), "atualiza", traz para o seu tempo histórico, o método de análise elaborado por Marx:

> Gramsci havia individuado nos intelectuais o elo que faltava ao materialismo histórico, uma vez que é o exercício das suas funções técnicas e culturais *que dá forma às relações entre as classes e os grupos sociais*, elaborando os conteúdos ideais e morais das relações entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos (apud Semeraro, 2021, p. 108, grifo meu).

E, assim, sob esse critério, Gramsci divide, essencialmente, os intelectuais —não apenas aqueles convencionalmente tidos como tal, mas toda a massa social, de indivíduos e associações, que imprime organização na esfera da produção, da cultura e no âmbito administrativo-político— em: "tradicionais" e "orgânicos".

Os intelectuais tradicionais são tanto aqueles "sobreviventes" ao desaparecimento do modo de produção que deixou de viger quanto os caudatários do idealismo; são os que se veem como categoria autônoma, com características "próprias", sem vínculos com nenhuma das classes fundamentais do novo modelo societário, acima das vicissitudes sócio-políticas, mas que, na prática, no jogo das forças que atuam na sociedade, longe de serem inócuos, superiores, neutros, avulsos da realidade, servem aos interesses de grupos específicos —em geral, aos das classes dominantes.

Já os intelectuais orgânicos são aqueles que ocupam as categorias que os grupos sociais criam em função de se estruturarem sobre o mundo da produção econômica; são aqueles que, a partir desse vínculo, conferem homogeneidade e consciência a esses grupos sobre a própria função (dos grupos) não apenas no plano econômico, mas também no social e político. Isso implica que a organicidade do intelectual, na vigência do modo de produção capitalista, na sociedade de classes, com interesses antagônicos e inconciliáveis, não é absoluta, mas relativa à classe a que se vincula, podendo ser orgânico e "desorgânico" ao mesmo tempo: orgânico a uma classe e "desorgânico" à outra —no sentido, esse segundo modo, de contribuir para o desaparecimento da outra, como classe.

Importa ao projeto de formação de uma vontade coletiva de base popular, projeto esse que —vale lembrar— exige organização, a qual não ocorre sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem intelectuais, que a escola, essa instituição que ganhou centralidade no mundo moderno, forme intelectuais orgânicos às classes subalternas. E essa organicidade específica, quer dizer, voltada aos interesses que têm essas classes de criar uma nova hegemonia, de adesão aos interesses do povo e não somente de uma minoria que se beneficia da exploração pauperizante de tantos outros, precisa abarcar tanto a capacidade produtiva especializada ("técnico-científica") quanto a capacidade diretiva ("histórico-filosófico-política"). Na "fórmula" propriamente gramsciana, faz-se necessário formar o intelectual orgânico integral: "especialista + dirigente".

Sob essa perspectiva, Gramsci desenvolve toda uma proposta de educação, de escola e de princípio educativo, para a formação desse intelectual orgânico integral, crítica ao que se propunha (e implementava) em sua época. O que elabora é de uma atualidade impressionante e merece, sem dúvida, atenção e aproveitamento. Contudo, tendo em vista os limites deste ensaio, e compreendendo que o fundamental para o tema eleito já fora realizado —a saber, à luz do

pensamento gramsciano, expor a "incontornável" ligação entre hegemonia e trabalho docente—, cabe agora, na tentativa de alcançar o objetivo final deste trabalho, buscar evidenciar a imprescindibilidade da liberdade de ensinar dos/das professores/as da Educação Básica[77] no processo de construção de uma nova hegemonia, a de cunho popular. Em outras palavras, a imprescindibilidade da liberdade de ensinar dos/das professores/as da Educação Básica para que as classes subalternizadas obtenham e mantenham a "direção [...] na sociedade [...] com base no *consenso ativo* obtido pelo magnetismo do projeto sociopolítico apresentado, pela qualificação de seus integrantes e a capacidade que demonstram em expandir todas as energias nacionais [(de uma nação)]" (Semeraro, 2021, p. 170, grifo meu).

LIBERDADE DE ENSINAR DOS/DAS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: INDISPENSÁVEL À CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA HEGEMONIA

Para abordar a questão da liberdade de ensinar na Educação Básica brasileira, dois aspectos, de pronto, precisam ser destacados: a representação desse grupo em termos populacionais, a sua proporção frente ao conjunto da população; e como essa liberdade "específica" é preceituada "objetivamente", quer dizer, como, no âmbito jurídico, ela é prevista —sem perder de vista que o Brasil é um país de capitalismo periférico e dependente, no qual, tendo em vista essa sua condição, o formalismo do ordenamento jurídico, a distância entre o previsto e o efetivado, tende a ser maior, e a análise desse formalismo tende, por sua vez, a evidenciar muitas das contradições próprias desse tipo de sociedade.

Segundo o Censo Escolar referente à Educação Básica (2022), atuam, nessa etapa de ensino, no Brasil, 2,3 milhões de professores/as. Esse contingente representa 1,2% da população do país. O que significa que, dividindo-se *toda* a população brasileira em 100 partes —entre todos os jovens e velhos; entre as diversas profissões—, pelo menos uma dessas partes representa a quantidade de professores/as atuantes na Educação Básica. Professores/as esses responsáveis —e, muitas vezes, exclusivamente responsabilizados— pela formação de cerca de 47,4 milhões de pessoas, distribuídas em 178,3 mil escolas. Ou seja, diante dessa proporção, ainda que possa haver

[77] Ainda que parte da reflexão possa se estender a outros grupos de professores/as que trabalhem com estudantes da mesma faixa etária que os da Educação Básica no Brasil, as reflexões que se seguem têm como referência esse país.

proporções mais significativas em outras realidades, é inegável a abrangência dessa categoria profissional e o impacto que sua atuação *pode* ter em um projeto de construção de uma nova hegemonia.

Quanto à previsão da liberdade de ensinar no ordenamento jurídico brasileiro, ela se dá ancorada, como um dos princípios afetos à educação, na Constituição Federal (CF), de 1988, art. 206, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, artigos: 3o, 12 e 13. Ainda que conste eventualmente dos demais documentos norteadores da Educação Básica, e aos quais, obviamente, o exercício da docência na referida etapa de ensino se vincula —digo: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)—, essas demais regulamentações praticamente reproduzem, no que tange à referida questão, o que já trazem a CF e a LDBEN vigentes. O modo como esse direito se materializa na prática social é algo que merece investigação, pois carece de atenção tanto por parte da doutrina jurídica[78] (Silva, 2009) —o que já pode indicar aspectos importantes da correlação de forças atuantes na sociedade brasileira— como por parte da pesquisa educacional, a qual tem se concentrado no viés mais formativo, mais estritamente pedagógico, mais intrínseco, do exercício da liberdade de ensinar, e não no seu vínculo com a base econômica da sociedade, como dimensão da superestrutura.

Não fosse tão cara ao projeto de construção de uma nova hegemonia de base popular, a liberdade de ensinar não teria se tornado alvo de ampla disputa judicial —como as que se deram em várias partes do Brasil, chegando, em 2020, ao Supremo Tribunal Federal— e o clamor do programa Escola sem Partido[79] —cujo mote, é uma educação que seja "apolítica"—, apesar de

[78] A doutrina jurídica, ou direito científico, refere-se ao conjunto de estudos produzidos por juristas, cujo objetivo é sistematizar e explicar os temas relativos à matéria do direito.

[79] Embora mais referenciado como um "movimento", o Escola sem Partido, conforme explica Algebaile (2017), é, na verdade, um "organismo especializado, internamente centralizado e externamente vinculado, por sua instrumentalidade, a uma vertente político partidária mais diversificada na sua composição" (p. 66) e cujo "propósito subjacente [...] [de uma] suposta interatividade [...] não é ampliar uma associação de pessoas que, coletivamente e de forma horizontal e solidária, conduzem uma luta relacionada a objetivos comuns. É incorporar pessoas de forma utilitária, seletiva e subordinada, de modo que elas possam, por meio de sua participação fragmentária, referendar posições que já estão definidas e decisões que são tomadas por um rol bem mais restrito de participantes" (p. 69). Desse modo, tal como a autora citada, optou--se pelo uso do termo "programa" para fazer referência ao Escola sem Partido.

juridicamente derrotado, não continuaria sendo reverberado pelas forças políticas que o impulsionaram e lhe deram visibilidade.

Não é de hoje que a liberdade de ensinar dos/das professores/as vem sendo atacada, embora de maneira mais mediada, por outros "aparelhos privados de hegemonia", sobretudo internacionais —entendidos como "qualquer instituição, espaço ou agente que organize, 'medie' [sic] [medeie] e confirme a hegemonia de uma classe sobre outras" (Francioni 1984, p. 175 apud Hoeveler, 2019, p. 151). Desde que a crise capitalista deflagrada nos anos 1970 ensejou a "flexibilização" como estratégia de exploração do trabalho, e, para tanto, flexibilizou a legislação trabalhista e a normatividade do setor educacional —leia-se: arrefeceu os entraves à acumulação e à concentração de capital também nesses setores— para dar "sustentação" ao novo formato produtivo, foi se intensificando, gradativamente, a ação prescritiva de organismos internacionais sobre o modo de formar os trabalhadores.

Documento emblemático, que balizou a normatividade estabelecida no seio da reforma da educação brasileira iniciada nos anos de 1990, inclusive a LDBEN (de 1996), é o intitulado "Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI", mais conhecido como Relatório Jacques Delors (nome do economista e político francês, presidente da Comissão), publicado em 1996. O referido documento sintetiza em um conjunto de "competências" o que fora trazido como "necessidades básicas de aprendizagem" pela Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNICEF, 1990), proferida, por sua vez, como síntese das metas para a educação a serem atingidas ao longo dos dez anos subsequentes pelos países signatários —entre eles o Brasil— estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia. O Relatório traz prescrições pautadas em uma *pseudo* alteração na natureza do trabalho (e não no real recrudescimento da exploração sobre os trabalhadores), prescrições nebulosas, porque não definem com clareza o que sejam "competências", e que contribuem fortemente para a ideia de despreparo dos/das professores/as, de sua incompetência; assim como para desviar a atenção voltada à escola e ao sistema educacional para o/a docente e para a sua prática. Portanto, "prato-cheio" para a sobrelevação de movimentos que visam transfigurar as atribuições da profissão docente, com vistas a limitar sua atuação.

Em suma, é forte a investida para limitar a atuação dos/das professores/as, para subjugá-la aos ditames mercantis, para enfraquecer uma das trincheiras mais potentes do projeto de construção

de uma vontade coletiva de base popular —que, portanto, não pode ser dispensada—, e isso implica a tarefa premente de se conhecer mais profundamente tanto as condições objetivas quanto as subjetivas desse processo; de não se eximir em face do investimento que permita a consideração de que a História é construída pelos sujeitos concretos em situações concretas, necessária à projeção e à efetivação de qualquer diretriz profissional substancialmente referenciada em uma nova hegemonia, pertinente e eficaz, em prol dos reais interesses das classes subalternizadas e, portanto, em prol do gênero humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio, buscou-se o aporte de reflexões gramscianas —próprias de seu tempo, mas ainda muito fecundas— como fundamento na defesa da imprescindibilidade da liberdade de ensinar dos/as professores/as da Educação Básica no bojo do projeto de construção de uma nova hegemonia de base popular, ou seja, de uma hegemonia alicerçada nos interesses do povo e não somente nos interesses de uma pequena parcela de pessoas que se beneficia da exploração degradante de uma imensa maioria. Para isso, percorreu-se o caminho argumentativo de mostrar: em primeiro lugar, a relevância da profissão docente na conformação das sociedades modernas; e, a partir daí, a visão de Gramsci tanto no que tange à importância estratégica da instituição escolar para a autodeterminação das classes subalternas quanto no que se refere ao "tipo" de intelectual que ela deve formar para que uma vontade coletiva de base popular se constitua.

Mesmo a par da necessidade, já colocada, de se buscar maior aprofundamento no conhecimento das condições objetivas e subjetivas do processo de construção de uma nova hegemonia —o que envolve, inclusive, atenção mais pormenorizada sobre as propostas pedagógicas já ou a serem adotadas/desenvolvidas por escolas e professores/as, assim como sobre o deslocamento do ensino de sua posição central nas escolas públicas (que são maioria), instrumentalizadas/ocupadas para a realização de tarefas que deveriam ser da incumbência de outras políticas sociais (Algebaile, 2009) e que abre espaço, também, para outros campos, como o religioso, por exemplo, concorrerem na formação dos jovens—, o que este ensaio buscou evidenciar é que, na vigência do capitalismo, com a centralidade que, historicamente, a escola ganha na formação das pessoas, com a emergência da sociedade civil (na acepção gramsciana da expressão), garantir a liberdade de ensinar dos/as professores/as é condição *sine qua non* para que

haja uma nova hegemonia ou, nas palavras de Semeraro, a "elevação social, cultural e política das massas e dos excluídos, até sua transformação em protagonistas autônomos duma sociedade verdadeiramente democrática" (1999, p. 15).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil*: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

____. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola "sem" partido*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Uerj, LPP, 2017.

AZEVEDO, Fábio Palácio de. A hegemonia segundo Gramsci. 2021a. (9m46s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qXNIYwvyZUA. Acesso em 15 jan. 2022.

____. A hegemonia segundo Lênin. 2021b. (11m48s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_G-umjtNZeY. Acesso em 15 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022 .pdf. Acesso em 20 mar. 2023.

____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 10 jan. 2021.

____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 02 jan. 2021.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo/ Brasília: Cortez/ MEC/ Unesco, 1998. Disponível em: http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001000047000/000046258.pdf. Acesso em 09 dez. 2017.

FORTI, Lorena. Se a língua é viva, por que mortificá-la?. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 593-609, 2022.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. [Recurso eletrônico].Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 6 v. Disponível em: https://elivros.love/serie/Cadernos-do-Carcere. Acesso em 12 jan. 2022.

____. *Caderno 12*. Tradução de Maria Margarida Machado. Anexo. In: SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

HOEVELER, Rejane Carolina. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, ano 4, n. 5, p. 145-159, ago./dez. 2019. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10792. Acesso em 02 fev. 2022.

SEMERARO, Giovanni. A concepção revolucionária da política em Gramsci: uma análise do Caderno 13. **Movimento: revista de educação**, Niterói, ano 4, n. 6, p. 34-53, jan./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32590/18725. Acesso em 10 jan. 2022.

____. *Gramsci e a sociedade civil*: cultura e educação para a democracia. 2.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

____. *Intelectuais, educação e escola*: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SILVA, Marcos Wanderley da. *Princípios constitucionais afetos à educação*. 1 ed. São Paulo: SRS Editora, 2009.

SIMIONATTO, Ivete. *GRAMSCI*: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em 09 dez. 2017.

PAULO FREIRE, ESCOLA CÍVICO-MILITAR E A CRÍTICA ÀS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS AUTORITÁRIAS

Luan Sávio[80]

RESUMO: Neste texto objetivo, tomando como referência minha experiência docente e as *governamentalidades* que a produz, colocar em evidência lógicas de adesão a um projeto de militarização da educação pública intitulado de Programa Nacional das *Escolas Cívico-Militares* – PECIM. Tal programa encontra ressonância em variadas práticas pedagógicas autoritárias, calcadas na *disciplina* como forma, método e *assujeitamento* que dão força ao ideário formador destas unidades escolares tanto quanto ressoa em outras não cívico-militares. O diálogo entre dois professores a respeito do impacto de *Paulo Freire* na educação nacional é a situação analisadora que me colocou a pensar como a produção discursiva que fundamenta o PECIM passa por diversas subjetividades que definem o plano de curso de uma aula numa classe de alfabetização. Para além, produz modos de vida policialescos e militarizados.

PALAVRAS-CHAVE: Escola cívico-militar, Paulo Freire, Alfabetização, Governamentalidade.

A ESCOLA PÚBLICA COMO TÁTICA DE GOVERNO

Este texto desdobra-se da minha pesquisa a respeito dos efeitos da gestão compartilhada nas unidades de ensino públicas e militares, cujo nome é escola cívico-militar. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM (criado pelo Decreto 10.004, de 2019, desenvolvido pelo Ministério da Educação, com apoio do Ministério da Defesa e das Forças Armadas) na cidade do Rio de Janeiro foi um importante atravessamento que vem produzindo efeitos tanto pela sua criação, quanto pela ressonância em outras unidades escolares (UE), expresso inclusive na fala dos então prefeito e presidente Marcelo Crivella e Jair Bolsonaro, respectivamente.

[80] Mestre e doutorando (PPFH-UERJ), Professor alfabetizador da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. e-mail: lsnave@hotmail.com

> O prefeito do Rio, Marcelo Crivella, inaugurou, junto com o presidente da República, Jair Bolsonaro, nesta sexta-feira [14/08/2020], a Escola Cívico-Militar Carioca, primeira do município. A unidade, no Rocha, Zona Norte, terá 560 alunos do 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental, com idades entre 11 e 14 anos, em média. "Vamos fazer dessa escola um templo de civismo, amor à pátria e respeito à família e a Deus. Será um polo para influenciar toda nossa cidade. As crianças se tornarão cidadãos orgulhosos de serem brasileiros",
> declarou Crivella.
> Bolsonaro disse que a criação da escola é um marco. "Tenho certeza de que o que estamos plantando hoje aqui colheremos lá na frente: frutos para o bem do município, do estado e do Brasil" [...] (MEIA HORA, 2020)

Sou professor alfabetizador na cidade carioca, em uma unidade escolar que não é uma Escola Cívico-Militar (ECIM). Contudo, essa experiência do sistema educacional do Brasil expressa e é definida por uma **governamentalidade** que impacta diretamente meu trabalho docente. Isto é, por um

> [...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por "governamentalidade" entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de "governo' sobre todos os outros- soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por "governamentalidade" creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pela qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco "governamentalizado" (FOUCAULT, 2008, p. 143- 144).

A diferença de direção das condutas nos dois modelos escolares, ou seja, no modelo tradicional, civil, e na ECIM, se dá por uma forma de gestão que permite na mesma rede de educação pública projetos pedagógicos distintos: A secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro possui o Ginásio Educacional Tecnológico, as Escolas Bilíngues, o centro de Artes e o Ginásio Educacional Olímpico. Além disso, existem escolas de turno parcial e as de turno único, que atendem as turmas por mais duas horas. Dentro da mesma rede existem muitos tipos de escola concomitantes. Nesse contexto é incluída a ECIM como mais uma modalidade escolar. A escola cívico-militar é um desses caminhos possíveis, que na cidade carioca funda o ideal de militarização ou faz a ode ao militarismo que toca corpos docentes e discentes. Vem a ser um expoente da crença

e prática de emular o quartel ou a instrução em sala de aula, do mesmo modo como acontece em um regimento.

Na reportagem citada acima, Bolsonaro descreve a ECIM como um marco, que pode constituir uma tendência do governo político partidário na educação pública e de uma relação de poder que alcança almas governáveis e resistentes. Uma adesão subjetiva que expressa, dentre tantas coisas, o desejo das famílias, gestores, professores e de toda comunidade escolar de uma educação que tenha um ideal de qualidade... A ECIM é uma pedagogia que infunde certa lógica de funcionamento para além de corredores e salas de aula. A escolarização, neste sentido, é parte constitutiva do Estado que funciona gerindo à população:

> [...] maneiras de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. [são] modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (FOUCAULT, 2009, p.244).

A escola estrutura-se como um campo de ação de governamentalidade e policiamento constante das condutas sobre o corpo discente, possibilitando o controle político de grupos em função da localidade das unidades escolares. As almas são geridas com as ações cotidianas da escola, que direciona não apenas seus estudantes, mas suas famílias e os todos os trabalhadores que nela estão. Posso usar como exemplo o *programa de saúde na escola*, as campanhas de vacinação, a alimentação servida diariamente e o programa *bolsa família* que é pago mediante a matrícula e presença regular. A escola utiliza táticas que atinge estudante por estudante, governando a conduta da população.

Minha prática pedagógica como operador de tais táticas em uma na cidade do Rio de Janeiro e a pesquisa que realizo sobre as lógicas de adesão à escola cívico-militar (com foco na cidade carioca) são dois vetores que juntos fazem emergir as análises que se dão no contexto das experiências que trarei nesse escrito.

Lecionar na mesma rede de educação que sedia uma ECIM me faz perceber aspectos de sustentação que a meu ver não é algo menor, ainda que possa ser pouco percebido. A condução de uma aula é capaz de ser militarizadora tomando como referência algumas práticas pedagógicas. Não é como se uma criança venha a se tornar literalmente soldado, mas a educação neste caso se

dá na direção de que os meninos e meninas tornem-se semelhantes a tropa de infantaria, que não questione ordens, que sigam estritamente a hierarquia em um ritual de obediência do corpo discente.

Os elementos somativos da ECIM também acontecem fora dela, através de fazeres identificáveis e possíveis de serem percebidos. Estar em sala de aula me ajuda ver (inclusive na minha docência) procedimentos oriundos de um quartel, seja a mesa em fileiras, a exigência por uniforme e uniformidade, a expectativa do dito bom comportamento é presente na minha aula com mais ou menos impacto. O que analiso é um padrão de escola que se sustenta em tais sistematizações de procedimentos que fazem qualquer espaço escolar médio funcionar. Para além, coloca centralidade no militarismo como protagonista na resolução e perspectivas para a educação pública.

A produção do binômio cívico-militar é ancora e resposta a uma guerra dita ideológica, que se expressa simploriamente na política partidária como direita versus esquerda. A respeito deste último ponto, aderir a um lado partidário pode significar aceitar incondicionalmente um pacote de lutas e motivações pelo qual se mobilizar politicamente.

Problematizar a escola cívico-militar me coloca automaticamente a favor de um bloco de ideias e possíveis ideais na esquerda de um quadrante político? Significar como autoritárias tendências pedagógicas que fazem a ode ao militarismo possui o mesmo efeito de me situar dentro de um espectro? Espero mostrar aqui como as alianças que forjam o desejo de militarização convergem entre si, operando por afinidades. Busco trazer algumas filigranas dentro do território da escola para entender a sinergia aparentemente óbvia entre escola, militarização e uma pedagogia mais autoritária, que tende a excluir certas opções que não convergem entre si.

Há um pensamento pedagógico, crença e metodologia que faz o processo de alfabetização acontecer, que vem do professor e aponta para o modo como pode se dar o funcionamento da ECIM, ou não. Quero dizer que a secretaria de educação, através das bases curriculares nacionais padroniza e hierarquiza os saberes que o corpo discente precisa demonstrar em função da idade e série. Contudo, o corpo docente se move dentro disso que se define como descritores (neste caso de uma turma do primeiro ano). O agir docente observado nos modos como este conduzirá e planejará seu trabalho, mesmo fora da ECIM, pode evidenciar: Uma prática que molda a vida, um ensino regulador, calcada na uniformidade, ordem e hierarquia como elementos fundamentais para

o funcionamento de uma aula. Efeitos esses que permitem uma lógica mais militarizada da educação pública, que ressoa, fabrica e está além das escolas cívico-militares dentro de uma rede de educação tão plural.

Calcar a vida com base nos pressupostos que fazem a ECIM está em uma relação de poder que traz consigo possibilidade de resistências e enquadramentos, porque o modelo de professor-militarizado não leciona apenas nela, mas habita outras salas de aula, repercute seus métodos, a fortalece por fora.

A escola pública carioca se pauta em uma base nacional curricular comum e testa os estuante com avaliações externas. Para além disso, há provas internas que ditam o trabalho da UE. Há pedagogias verticalizadas, oriundas dos currículos, das leis e que entram na escola tanto quanto saem da sala de aula e se calca na experiência de cada docente e na possibilidade de um trabalho mais coletivo ou individual, mas não necessariamente refém dessas ordenações externas. Significa dizer que o trabalho do professor passa pelo planejamento que ele realiza, ainda que obedeça a um conjunto de regras.

As táticas de governo são repletas de capilaridades, que se espalham, expandem e transmitem a si mesmas através de cada detalhe. Definem ao mesmo tempo o que os estudantes devem aprender e como devem se portar. Até os cuidados com a saúde são governáveis. A cor do tênis em uma escola pode ser tão determinada quanto as vacinas que as crianças precisam tomar ou mesmo o que comerão no almoço. A governamentalidade não cessa, mas permite, induz, facilita e possibilita efeitos e resistências singulares, passíveis de serem cartografadas, percebidas, sistematizadas. É plural, funcionando de modos concomitantes e diferentes em razão do território, da clientela, dos objetivos que se almeja.

BREVE CONVERSA ENTRE DOIS PROFESSORES

Neste ponto, me interessa trazer à tona como o pensamento pedagógico se traduz em práticas que reforçam, a escola cívico-militar. O que também produz a militarização como possibilidade dentro de uma governamentalidade são as capilaridades que a tangenciam de infinitos modos. A ECIM não é um objeto que cabe em si, mas transborda, fortalecida pelo que está para além dela e dando força a discursos e modelos que a faz um mecanismo de produção de práticas militarizadas em espaços não militares.

Alfabetizo a turma 1102 em uma UE NÃO cívico-militar. A professora da turma 1101 foi chamada para, junto a mim e a outros professores do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, apresentar algo de sua experiência em sala de aula em um evento para docentes destes anos escolares, que lecionam na mesma região da cidade do Rio de Janeiro. Ao final do evento voltamos para a nossa escola a pé e conversando. Durante o trajeto ela falou o que repetira para outros colegas mais tarde: Disse que se empenha imprimindo em casa e colando no caderno das crianças materiais para deixar tudo lindo, que ela levou um caderno impecável para mostrar o que faz e que eu não trabalho assim, que eu uso folhas em branco, mal uso caderno, mas que as pessoas se identificaram com minha fala no evento, mesmo depois da apresentação dela, porque citei *Paulo Freire* e ele está na moda. Em suas palavras, ela não acredita nele pois ela é conservadora, de direita, evangélica e ele é comunista.

Postas suas implicações, a maneira dela ler o mundo passa pela sua crença na tradição e não mutabilidade de certo estado de coisas, na aposta na hierarquia, no medo de que a mudança e a revolução desestabilizem alguma ordem. Ela veladamente (ou não) aclama a militarização e expressamente, por tanto, repudia Paulo Freire (não sei se conhece suas ideias ou se baseia na através da interpretação de outro ou se leu em fonte primaria). Dito isso, sua prática baliza e reforça a ECIM. Mesmo que não diretamente, ela produz coro com uma pedagogia calcada na padronização de condutas que emulam da maneira mais fidedigna possível o quartel, por meio de uma gestão compartilhada com militares, ainda que em uma unidade escolar pública.

> Art. 20. — **[...]** descem para o pátio onde devem lavar as mãos e o rosto, e receber uma primeira distribuição de pão. Logo em seguida, formam-se por oficinas [...]
> Art. 21. — **Refeições.** Às dez horas os detentos deixam o trabalho para se dirigirem ao refeitório; lavam as mãos nos pátios e formam por divisão. Depois do almoço, recreio até às dez e quarenta.
> Art. 22. — **Escola.** Às dez e quarenta, ao rufar do tambor, formam-se as filas, e todos entram na na escola por divisões. A aula dura duas horas, empregadas alternativamente na leitura, no desenho linear e no cálculo.
> Art. 23. — Às doze e quarenta, os detentos deixam a escola por divisões e se dirigem aos seus pátios para o recreio. Às doze e cinquenta e cinco, ao rufar do tambor, entram em forma por oficinas. (FOUCAULT, 2001, p.12)

Os artigos acima são parte de um regulamento utilizados por Foucault para mostrar a emergência da disciplina nas prisões que vai substituindo o suplício como mecanismo jurídico de execução de penalidades no século XIX. As minúcias trazidas pelo autor também são vistas em

outras instituições como o quartel, inclusive em suas estruturas arquitetônicas. Esses rastros de similaridades produzem a vida militar e inspiram modelos de escolas desde então.

Como se fosse um tear de muitos novelos, a educação pública continua utilizando também as mesmas linhas para erigir a escolarização duzentos anos depois. Ainda que existam outras inspirações e modelos para fazer a docência, esta professora, demostra, a meu ver, um apelo as filas, ao controle do horário, a repressão das desobediências que elenca e a exaltação do mérito da excelência. As crianças devem andar juntas, aprender juntas, ao mesmo tempo, possuir o caderno com as mesmas tarefas, fazendo forte a lógica de disciplina que é típica do quartel. Sua prática se calca nessas linhas antigas de um tear que não perdeu tanta força ao longo dos anos.

O QUE APRESENTEI?

No momento de apresentar minha prática iniciei a conversa dizendo que a secretaria municipal de educação pode ser arbitrária, que estamos sujeitos a currículos e avaliações externas que não nos contemplam nem às crianças, que falta impressora, caneta para escrever na lousa, restrição de número de cópias e que compensamos empenhando nosso salário para cobrir a falta de estrutura dado o nível de cobrança por resultados. Tal situação pode paralisar o trabalho, adoecer ou endividar uma classe com o salário já tão defasado. Diante disso podemos sentar e reclamar ou nos unir com nossos pares e fazer o que é possível. Lá na escola, para mim, o mais admissível seria trabalhar com a menor quantidade de impressão possível, portanto mostraria como alfabetizava planejando atividades utilizando como base a folha em branco não impressa, invés das cópias tão corriqueiras de atividades da internet.

Em seguida expliquei que a alfabetização se baseia em dois métodos. Primeiro, em uma perspectiva sintética, o educador parte da letra e de sua família silábica, apresentando um texto geralmente carente de sentido, cujo principal motivo para a escolha é que esse texto esteja repleto de palavras com as sílabas trabalhadas, intencionando que os estudantes as identifiquem, sem necessariamente atrelar a unidade solicitada à intenção comunicativa para A qual, em tese, ela seria destinada. (ex.: *Davi deu o dado*, *A bebida no bule*, *Eva viu a uva*). Contudo, esta construção pode ser invertida, com propostas sob a perspectiva analítica, que prevê a linguagem diretamente relacionada à sua função social e, dessa forma, a produção textual, ainda que composta por apenas uma sílaba, torna-se efeito e registro das histórias trazidas pelas próprias crianças. Nesse contexto,

exemplifico com a atividade de auto ditado realizado na folha em branco, em que a escrita será conduzida a partir da oralidade, em conversa sobre o que cada estudante fez no dia\noite anterior. Ao serem convidados a registrarem sobre do que brincaram, o que comeram ou outros relatos pessoais, a escrita é apresentada como possibilidade de posicionamento e expressão do estudante, enquanto processo de construção espontâneo e preenchido de significado, demandando posteriormente revisão e refino mediado pelo professor. Segundo Paulo Freire:

> Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmins -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. (FREIRE, 2001).

O exemplo do auto ditado na folha em branco é um método analítico para produzir escrita e reescrita de modo coletivo e não solitário, tendo como alimento as palavras que lhe fazem sentido, independente de uma prévia apresentação da família silábica. Freire (2001) descreve a encarnação do texto a partir das suas memórias de infância. Sua escrita era a expressão de sua vivência e experiência no mundo. É possível pensar a encarnação em palavras e letras com as crianças no primeiro ano do ensino fundamental?

Ainda que exista uma polissemia no entendimento do que é a alfabetização, não é "possível" que se escreva *cassoro* quando a ortografia correta é *cachorro*. Ao mesmo tempo, a mensagem está alí, configurando um avanço para a criança que antes escrevia *aoro*. O desenho que a criança faz na folha em branco ajuda a conferir uma referência e a circulação dessas produções nas mesas agrupadas é a própria publicização do trabalho que está em constante mudança. Este pode ser o escopo de um projeto possibilitando atividades em uma classe heterogênea, estabelecendo relação e troca entre grupos de crianças, sejam elas já alfabetizadas ou que ainda estejam escrevendo garatujas.

A questão posta era pensar a alfabetização como ampliação política e de participação na vida cotidiana durante a produção de conhecimento em sala de aula.

> os textos das crianças, desde as primeiras tentativas, constituem (e geram outros) momentos de interlocução. É nesse espaço que se trabalham a leitura e a escritura como formas de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do dizer (SMOLKA, 1989, p.112).

Em uma perspectiva discursiva, pretendia fazer emergir, por meio das experiências em sala de aula, que não se tratava de decodificar letras, representando sons; é crucial oferecer a possibilidade de os estudantes expressarem-se com suas próprias palavras. Isso implica fomentar a autoria, legitimando a criança dotada dos saberes que tecem suas vidas e que, interpretando o mundo por meio de suas vivências, engajamentos sociais e afetos, se tornam potentes para compartilhamento e construção de seus conhecimentos em sala de aula.

Minha colega percebeu certo viés ideológico e político na minha apresentação, a ponto de desqualificar (?) minha prática, em detrimento da dela. Neste sentido, vejo se imbricarem minha prática pedagógica que em certo sentido destoa da uniformidade militar e como isso me alça dentro de certo espectro político partidário a partir da minha interlocução com os textos de Paulo Freire. E o outro viés, como produzir uma alfabetização calcada em uma pedagogia que se fundamenta na vida que as crianças levam e ajude elas a perceberem de forma mais analítica o mundo que está inserido, usando a leitura e a escrita como ferramentas para tal, é uma ferramenta política que destoa de certa compreensão de educação pautada na execução de certos comandos que produzam também a decodificação de letras em sílabas, palavras, frases, textos...

PAULO FREIRE

Para pensar a alfabetização na perspectiva da centralidade da produção discursiva do corpo discente, em uma concepção na qual o ato de ler e escrever seja estabelecida e percebida como uma prática social, é importante problematizar a docência. Esta define, é produtora e parte da escola; um espaço destinado à criação de sujeitos (FOUCAULT, 2009). Isto é, os modos de conceber a vida são também engendrados nesse aparelho social, que funciona no intuito de enquadrar comportamentos. É possível pensar em recusas e resistências à escolarização calcada em uma ideia de hierarquia e disciplina? A produção do enquadramento é composição de um modo de vida, por tanto a constituição de uma subjetividade enrijecida por um conjunto de ordens e procedimentos

sistemáticos dentro da escola. Meu fazer docente possui implicações que ressoam e são similares às mesmas lógicas de funcionamento de uma escola cívico-militar?

Dadas as possíveis naturezas similares é preciso problematizar as especificidades dos modelos que fortalecem ainda mais a escola da disciplina produzindo um silêncio como uma tropa de infantaria. Quais subjetividades atravessam a ECIM como possibilidade pedagógica? As implicações de tal modelo e pode colocar em evidência um possível mecanismo de fortalecimento do regime educacional militarizado que emula historicamente o quartel.

Uma estratégia política de intercessão da produção discursiva das ECIM é a recusa sistemática à Paulo Freire. Uma figura proeminente na educação brasileira, cujas ideias e métodos foram influentes e difundidos pelo mundo todo. Freire enfatizou a importância de compreender o contexto social de quem está sendo ensinado a ler e escrever, utilizando palavras e frases, temas geradores. Para Freire (2011, p.136), educar é decodificar uma situação concreta na qual os homens podem exteriorizar sua visão de mundo, sua forma de pensar em "situações-limite". Segundo o autor da *Pedagogia do Oprimido*, "nesta forma de pensar o mundo fatalistamente, [...] na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos 'temas geradores'" (FREIRE, 2011, p.136). Hoje se diz muito sobre educar usando temas geradores, esvaziando o contexto político no qual tal metodologia fora desenvolvida, como uma cópia malfeita do original, que foi difundido como verdadeiro. Por outro lado, há quem recuse o conceito de temas geradores em repulsa ao pensamento freiriano.

Freire acreditava que a educação deveria capacitar os indivíduos para analisar criticamente o seu mundo e questionar estruturas opressivas que produzem a pobreza e a exploração laboral. É pouco provável que aqueles com tendências autoritárias, inerentes ao militarismo, apreciem o desenvolvimento do pensamento crítico e uma ideia de liberdade. O autor era visto como uma ameaça pelo regime militar no final dos anos 1960 e 1970, o que mostra o sentido da militarização da educação e as preocupações do governo naquela época. Isto é, Paulo Freire, um educador brasileiro, foi retratado como inimigo do Estado pelo regime militar. A abordagem adotada pelos militares não conseguiu resolver eficazmente as elevadas taxas de analfabetismo no país[81]. O

[81] O Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAL (1967-1985) foi instaurado na Ditadura Civil-Militar (1964-1965) como solução ao problema do analfabetismo no Brasil em substituição ao método e abordagem freiriana na alfabetização de jovens e adultos.

discurso contra as ideias de Freire continua até hoje, com figuras proeminentes da direita como Danilo Gentili e Olavo de Carvalho criticando os seus métodos.

Em 21 de maio de 2019 o apresentador Marcelo Taz recebeu o comediante e (também) apresentador Danilo Gentili no programa *Provocações*[82], na ocasião o entrevistador problematiza:

- *Ele [Paulo Freire] acredita, basicamente, que a educação tem que ser feita pela vida das pessoas [..] [isso] não leva a uma educação falsa. Esse é o método dele, reconhecido no mundo inteiro, não é?* - E Danilo Gentili, que já desqualificara e criticara o autor em vários momentos responde:

- *Na verdade, eu não gosto... Você pega as frases que Paulo Freie fala, parece coisa de estelionatário, não faz sentido, "Eva viu a uva", parece alguém enrolando alguém, entendeu?*

Quando o entrevistador pergunta ao entrevistado se ele conhecia outro exemplo, este responde não saber, que bastava pesquisar no google, mas que não se importava em saber mais pois não lhe interessava. A partir daí a próxima pergunta é:

- *O que me preocupa é o presidente Jair Bolsonaro querer confiscar do Paulo Freire o título de patrono da educação brasileira. Não é perigoso alguém querer reescrever a história assim, de uma hora pra outra, sem conhecer?*

Danilo Gentili questiona se Freire realmente é realmente o patrono da educação e que mesmo sem saber de educação ele gostaria que houvesse essa investigação. Neste momento, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) era comandado por Abraham Weintraub, e seu antecessor, Ricardo Vélez Rodríguez também havia sido sugerido por Olavo de Carvalho, que inspirava na época decisões do presidente, pois era tido como um ideólogo, guru e filósofo de parte do governo Bolsonaro, constituindo aquilo que foi chamado por muitos como ala olavista, parte de um tripé que se mantinha com as alas militar e a religiosa.

As proposições de Olavo de Carvalho que foram repercutidas por Danilo Gentili, fazem parte da campanha de enfrentamento às ideias de Paulo Freire que ao mesmo tempo e por definição são refratárias à falta de questionamento e ao autoritarismo definidor do militarismo. Anos depois, a professora que leciona na sala ao lado da minha faz eco e critica o autor de *Educação como*

[82] Transmitido pela TV cultura e pelo Youtube no link: https://www.youtube.com/watch?v=f1idmxlscoE.

prática de liberdade, buscando consolidar em sala de aula uma prática funcional, pautada em um planejamento consistente, mas que o rechaça.

As críticas contra Freire são parte de uma produção de verdade que fazem parte de uma campanha deliberada de desinformação tal como de afirmação de um padrão existencial e de concepção de educação pública. Culpam-no por ser comunista e pelas deficiências educacionais do país, no sentido de que seu método está ligado a problemas de aprendizagem. Criticá-lo e culpá-lo é parte de um projeto de governo que se expressa em governamentalidades específicas, como a criação de uma escola cívico-militar que sirva de farol para todas as outras na elaboração de um modelo inspirador. O efeito produtor e que a engendra está em evidência quando uma professora endossa seu discurso e metodologia de trabalho fazendo ressoar Olavo de Carvalho, Danilo Gentili, Abraham Weintraub...

O modelo militar para a educação se define na criação de hábitos que tornam as crianças obedientes, através da centralização de uma figura que postula como liderança e detentora de um saber inquestionável e acumulado. O que referência o planejamento pedagógico é a subserviência às regras, como primazia da educação. Olavo representa a criação de um lastro, seguido por Weintraub e Gentili e que entende tal modelo como projeto profícuo e necessário à construção da nação. A oposição às ideias de Freire se dá na reificação da perseguição que este sofreu no regime Militar, tanto pela ameaça comunista que supostamente representou, quanto pela sua ideia de educação popular que centraliza a alfabetização na figura discente, como protagonista que determina o léxico de palavras o campo semântico em torno dele, através da realidade que vive. Calcar a hierarquia como imprescindível à ordem e está como balizadora da educação amplia a disciplina nas relações de poder escolares, Freire acaba por deslocar tal eixo de poder.

MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS E A POLÍCIA DAS CONDUTAS

> a pedagogia na perspectiva policial constituirá uma espécie de microcosmos dessa injunção mais abrangente, de índole política, que consistia em compatibilizar as dimensões da iniciativa e da obediência, da sujeição e da autonomia dos indivíduos. [...] Concretamente, prosseguir-se-á nessa tentativa de abandonar o sentido mais trivial e contemporâneo do conceito de polícia para o reencontrar noutro contexto semântico, onde se articulava com a edificação do Estado moderno por meio de uma intervenção contínua na vida quotidiana dos cidadãos. (VALLERA, 352 e 353)

A proliferação da ECIM carioca é um dos efeitos de poder que produz governamentalidades que endossam a militarização como uma linha moralizante e converge com a ideia de policiar condutas desde a tenra idade.

> A polícia é entendida não somente como força repressiva, pois, inicialmente, apareceu coma função de zeladora da saúde e da moralidade entre os cidadãos de um determinado território. O Estado moderno afirma a soberania da lei e se propõe a garantir a segurança dos cidadãos que habitam o seu território, traçando assim, a emergência da população como objeto de sua funcionalidade [...] (AUGUSTO, 2013, p.33)

A crença de que o militarismo é a solução para os problemas sociais e a crítica a Paulo Freire contribuiu à criação e fortalecimento do ideário que produz as ECIM. Para além, vai se configurando uma possibilidade intensa no que diz respeito à bandeira política que representa, mas sutil na pedagogia que se alastra e ganha coro entre as famílias, de um projeto não repressor, mas fortemente policialesco entre os muros da escola. A militarização, através das ECIM e suas implicações, constitui parte de um projeto disciplinar, de assujeitamento e de policiamento da vida.

Para Augusto, policiar as condutas é um "desdobramento da busca por segurança, que expande a polícia para além de suas funções repressivas" (2013, p.35), aqui pedagógicas e de controle virtual de possíveis delitos de crianças e adolescentes que frequentam a escola. Enquanto nem todos os alunos se enquadram nos moldes da ECIM, ela busca produzir estudantes que também serão bons policiais do comportamento de outros. Alguns pais relataram que esta escola não é para qualquer um, que o estudante selecionado precisa funcionar de modo a fazer o lugar onde está operar em certa harmonia. A produção subjetiva do desejo de ordem que está posto e um modo de controlar a vida alheia horizontalmente. De fato, falta vagas para todos o que salienta que uma escola cívico-militar foi instituída para ser um exemplo de policiamento da vida, mesmo que não destinadas a qualquer um, recusando aqueles que se desviam aquilo que é tido como normal.

A escola torna-se objeto de intervenção o corpo discente, a se docilizar, disciplinarizar e policiar através do controle das condutas. Entretanto, "quando somos crianças, lançamo-nos no mundo como força para afirmar nossa coragem obstinada" (AUGUSTO, 2013, p.36). O poder é produtivo, não se trata apenas submeter as crianças, mas de conduzir seu ímpeto, vigiar e instruir sob determinado viés de obediência, de silenciamento do questionamento e da fala, que deve ser incentivada quando é a repercussão da figura de liderança. É essa a pedagogia hegemônica e que de algum modo instituiu-se em diversos projetos de educação que se alicerça na meritocracia e no

ranqueamento dos estudantes, produzindo sujeitos úteis ao mercado e ao silenciamento de toda contestação, como possibilidade de resistência e deslocamento de subjetividades.

O policiamento que se alastra e se afirma como uma subjetividade em um projeto de pedagogia que governa a todos através do controle das vidas em infinitos aspectos, encontra na escola cívico-militar a incorporação dos paradigmas que a pressupõe. Um deles é a ideia da aprovação e de uma qualidade de ensino que se prova através de exames, mas acontecem por meio de regras que todo o corpo discente precisa seguir inquestionavelmente. A crítica a Paulo Freire faz sentido quando se pensa a relação entre o ensino e a aprendizagem baseada na reprodução de conteúdos e na replicação de informações em testes e avaliações como fim a aprovação e não a reprovação, como se o fim do processo dentro do ano letivo fosse esse.

A ESCOLA DO "RE".

A ECIM é um modelo que busca se afirmar pelo sucesso, eficácia e excelência, seja pela estrutura material e de pessoal que oferece, pelo ideário de ordem e produção do dito bom comportamento. No meu entendimento a escola cívico-militar é um modelo de (re)escolarização no sentido de recriação e reconfiguração permanente de uma escola modelo, um jeito novo de evocar práticas antigas e datadas como a de um quartel.

> O "re" para (BATISTA, 2008) constitui um falso ideário de que as intervenções de aparelhos sociais na vida das crianças e adolescentes – poderia ser o conselho tutelar, abrigos, internatos, casas de passagens e até a prisão – os tornariam aptos para viverem novamente em sociedade. Como se em algum momento os transgressores e infratores não fossem capazes ou qualificados para tal. (SÁVIO, 2016, p.102)

No caso em questão a escola que traz consigo a estigma da falha e precisa se reenquadrar, ressignificar, rechaçar autores como Paulo freire, objetivando pela militarização criar um modelo de escola que produza uma governamentalidade calcada no policiamento e no controle das condutas.

Como última intercessão entre minha prática alfabetizadora e a problematização da ECIM, penso que as ideias e práticas de Freire na política educacional são ferramentas para elaborar as aulas que venho a oferecer. É um desafio micropolítico, posto numa trama de poder da conjuntura atual, na que é possível perceber como o projeto de sucateamento da educação se dá por

meio da militarização de algumas escolas, especificamente neste caso por meio da introdução do Programa Nacional das *Escolas Cívico-Militares* no governo do Presidente Bolsonaro entre 2019 e 2022, que ressoam até o presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, Acácio. *Política e polícia: cuidados, controles e penalizações de jovens.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2013

BATISTA, Vera Malaguti. Adesão subjetiva à barbárie. In: _____. (org.). *Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal*. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir.* Petrópolis: Vozes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. *Michel Foucault; Uma Trajetória Filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica.* Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIA HORA. Crivella inaugura Escola Cívico-Militar no Rio junto com Bolsonaro. Disponível em: https://www.meiahora.com.br/geral/2020/08/5970633-crivella-inaugura-escola-civico-militar-no-rio-junto-com-bolsonaro.html . Acesso em agosto de 2020.

SÁVIO, Luan. *A educação sitiada:* policiamento e polícia em uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.

VALLERA, Tomás Azevedo de. *"Torna-te o que deves ser". Uma história da polícia como genealogia da escola moderna (meados do século XVII – segunda metade do século XVIII).* 680 f. Tese – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2019.

MAPEANDO A DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DOMICILIAR NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Lucas Montes Werneck de Freitas[83]

RESUMO: O artigo em tela analisa a produção científica na pós-graduação brasileira sobre Educação Domiciliar no Brasil, ainda em estágio incipiente na literatura acadêmica. Utilizando dados de dissertações e teses da Plataforma Sucupira, o estudo identifica áreas e abordagens predominantes na pós-graduação brasileira. Dos 50 trabalhos identificados entre 2004 e 2022, 31 foram selecionados para análise. Foi possível concluir que o tema é mais latente nos campos do Direito e da Educação. Observamos também que houve um aumento significativo de estudos, o que sugere uma crescente relevância do tema, possivelmente influenciado pelo contexto político. Em geral, a Educação Domiciliar é vista como um desafio às instituições escolares, mas o debate tem evoluído com novas contribuições ao longo dos anos, porém ainda necessita de estudos em outras áreas e com outras perspectivas para enriquecer o debate sobre a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Domiciliar, homeschooling, pós-graduação, Educação, Direito

INTRODUÇÃO E MÉTODO

A literatura científica acerca da Educação Domiciliar ainda se encontra incipiente. A fim de mapear o conhecimento produzido no campo científico sobre o tema, realizou-se um levantamento bibliográfico de dissertações e teses alocadas no repositório da Plataforma Sucupira (CAPES). Nesse sentido, o objeto desta pesquisa é identificar áreas do conhecimento da pós-graduação brasileira a Educação Domiciliar vem sendo discutida e em qual contexto e de que modo ela tem sido abordada.

[83] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do Colégio Pedro II (CP2). E-mail: lucasmwf@hotmail.com

As reflexões aqui elaboradas resultam de um recorte da pesquisa de nível de mestrado desenvolvida na linha de Estado e Políticas Públicas sobre os Projetos Legislativos apresentados na Câmara dos Deputados, entre 1994-2022, que tentaram regulamentar a Educação Domiciliar no Brasil. Nosso recorte temporal para esta pesquisa abrange especificamente até o ano de 2022, uma escolha deliberada devido à sua proximidade com a conclusão da dissertação de mestrado.

Por ser um tema relativamente novo, a Educação Domiciliar é pouco compreendida pelo conjunto da população, que também ignora as consequências que essa pode acarretar à educação pública. Temos como pressuposto que a formalidade legal da Educação Domiciliar tensiona diretamente escola pública e privada, podendo gerar consequências que vão da alienação moral e religiosa[84] até a redução do financiamento público para a educação. Isto compromete não só os avanços recentes em direção à universalização da Educação Básica, como coloca em risco ainda mais a qualidade[85] da educação pública.

Este estudo se enquadra no contexto da pesquisa descritiva, uma abordagem que visa fornecer uma descrição das características de um fenômeno e estabelecer conexões entre variáveis relevantes. A pesquisa descritiva permite uma análise de uma situação específica, buscando uma compreensão precisa do objeto de estudo (GIL, 1999; SELLTIZ et al., 1965). Além disso, é importante ressaltar que esta pesquisa é predominantemente bibliográfica, adotando uma abordagem qualitativa para a análise.

A busca das teses e dissertações que compõe o objeto deste trabalho foram pesquisados na Plataforma Sucupira (CAPES), utilizando os descritores “Educação Domiciliar”, “*homeschooling*” e “projetos legislativos”. Os critérios de inclusão foram produções em que se analisava a Educação Domiciliar à luz da legislação, políticas educacionais e outros eixos que pudessem dialogar com

[84] A moral e a religião são postos aqui como instrumentos de controle social, capazes de coagir, alienar e censurar indivíduos.

[85] Utilizamos o termo qualidade da educação a partir do pensamento de Paulo Freire, para quem a educação de qualidade está associada a um substrato político, dado que o ato educativo exige pensar o ser humano na sua dimensão mais profunda, em que foi e em que está sendo tecida sua ação no mundo. Partindo deste pressuposto, entende-se que um ato educativo de qualidade social é fruto de uma docência de boa qualidade que produz as condições que seduzem e envolvem o educando no processo de uma aprendizagem significativa (CARVALHO, 2010).

eles. Logo, os critérios de exclusão foram trabalhos científicos que não atendiam a questão da pesquisa e a combinação entre Educação Domiciliar e seu viés político e legislativo.

Em relação à produção de teses e dissertações, foram encontradas 50 produções na plataforma Sucupira entre os anos de 2004 e 2022. Aplicando-se os critérios de inclusão previamente descritos, dos 50 trabalhos encontrados, foram selecionadas 31 produções científicas, sendo 25 dissertações e 6 teses.

DISCUSSÃO

Adentrando no conhecimento já produzido na pós-graduação brasileira, Kloh (2014) destaca que o debate sobre o *homeschooling* entre os anos de 2001 e 2013 fica circunscrito entre o Legislativo e o Judiciário. Conforme a autora, os dois poderes, apesar de não unanimemente, concordam que há uma lacuna que impede a prática do *homeschooling* em razão da obrigatoriedade da matrícula na escola. As discussões na Câmara dos Deputados naquele período se encontravam em fase inicial, não havendo muitos debates acerca de uma possível legalização da modalidade.

Por meio de uma perspectiva jurídica, Kotsubo (2018, p.112) conclui em sua dissertação que "o Direito Fundamental à Educação Domiciliar ou *Homeschooling*, ao invés de uma inovação Norte Americana, trata-se em verdade do ressurgimento de uma modalidade de ensino que sempre fez parte da história da educação brasileira". Para o autor, o direito à Educação Domiciliar encontra-se garantido a todos, fundamentado no Sistema Internacional de Proteção aos Direitos Humanos e nos Princípios inerentes aos Direitos Fundamentais, sugerindo a necessidade de uma emenda constitucional para amparar este direito. As considerações de Kloh (2014) e de Kotsubo (2018) são importantes quando sinalizam a necessidade de se regulamentar a prática da Educação Domiciliar no Brasil, uma vez que já é praticada, ainda que em pouquíssimos números, e se constitua como uma prática ilegal.

Ao analisar a Educação Domiciliar no contexto do governo Bolsonaro, Carvalho Silva (2021, p.164) afirma que "num momento histórico de polarização política, não há como negar que questões de ideologias políticas afetam as opiniões dos parlamentares", e que há um predomínio de parlamentares de direita defendendo a causa. A autora traz um debate rico sobre as opiniões dos

opositores e dos favoráveis à prática, criando duas possíveis imagens do que seria ser um aluno educado em casa e o que seria a escola.

A imagem criada para aqueles que se opõem a prática é de um aluno "segregado socialmente, sem acesso à diversidade, doutrinado pela família e sem convívio escolar, convívio este que é visto como direito do aluno e essencial para a boa educação integral do ser social". Por essa concepção a escola é vista como uma "mãe" capaz de oferecer o que a família não é (CARVALHO SILVA, 2021, p.165). Já a imagem para aqueles que são favoráveis a Educação Domiciliar é de um aluno "com mais liberdade para escolher suas áreas de estudo, autodidata, movido pelo interesse pelo conhecimento, que interage com pessoas de todas as idades, que socializa em ambientes variados, e com bons a excelentes níveis de desempenho" (CARVALHO SILVA, 2021, p.165). A escola é nesta lente é compreendida como uma instituição "romantizada"

De qualquer forma, o debate da autora cai na ressalva da necessidade de uma regulamentação, sem excesso. Nesse sentido, a autora é favorável à legalização, pois entende que é uma realidade e que as famílias que praticam não deveriam ser consideradas clandestinas, já que toda maneira de educar é válida. São válidas e consideráveis as contribuições do debate, porém ensinar e educar vão muito além da regulamentação de onde irá se educar.

Tal discussão tangencia a formação docente, pois se interpreta que a família teria a mesma condição, capacidade e desempenho de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos. Assim, o discurso sobre legalizar a Educação Domiciliar vai para muito além de mero direito legal, avaliativo e do local onde se dará a educação.

Paiva (2021) pesquisador do campo da História, analisa historicamente o Movimento Escola sem Partido (MESP), buscando localizar o papel que cumpre o aparelho privado de hegemonia no interior da frente liberal-ultraconservadora no Brasil e suas relações com outros aparelhos privados de hegemonia. Para cumprir tal objetivo, o autor discorre desde o desenvolvimento do MESP e suas origens ainda no ano de 2004 até os dias atuais, evidenciando sua liderança nas ações da frente liberal-ultraconservadora em defesa da existência de "ideologia de gênero", do *homeschooling* e da militarização das escolas.

Para o autor "a defesa do *homeschooling* é pauta de aparelhos privados de hegemonia há anos e se aproxima diretamente da política adotada pelo MESP" (PAIVA, 2021, p.240). No que tange ao *homeschooling*, a defesa em relação a modalidade se encontra na terceira fase de atuação do MESP. Desse modo, a argumentação do MESP está amparada em inúmeras alternativas discursivas, como a defesa da existência de um processo de "doutrinação" nas escolas, das críticas ao debate sobre sexualidade (amparado por lei), na defesa da autonomia familiar sobre os conteúdos que deveriam ser trabalhados e na existência de tal realidade em outros países. Ou seja, a alegação de liberdade de ensino, autonomia familiar, combate a doutrinação ideológica, defesa de uma determinada perspectiva religiosa, pautas históricas do MESP, passaram a ser defendidas em todos os níveis, sem a menção "Escola Sem Partido".

Através das considerações de Paiva, um dos poucos autores que não pertence ao campo do Direito ou da Educação, observamos que a Educação Domiciliar brasileira entra como uma pauta no novo giro tático do MESP. A discussão da modalidade educacional, para o MESP, não está fundada na legitimação da Educação Domiciliar, mas sim, em seu processo legal e como arma de ataque à educação pública.

Para uma melhor compreensão, a tabela abaixo representa todas as teses e dissertações encontradas através dos descritores supracitados e dos critérios de inclusão.

TABELA 1 – Mapeamento de Teses e Dissertações

	TÍTULO	AUTOR(ES)	TIPO	INSTITUIÇÃO	ANO
01	*Homeschooling*: uma proposta de escolarização intrafamiliar	Renato Gomes Bastos	Dissertação	Direito - Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais	2013
02	Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?	Luciane Muniz Ribeiro Barbosa	Tese	Educação – Universidade de São Paulo	2013
03	*Homeschooling* no Brasil: a legislação, os projetos de lei e as decisões judiciais	Fabiana Ferreira Pimentel Kloh	Dissertação	Educação – Universidade Católica de Petrópolis	2014
04	Obrigatoriedade escolar à luz dos objetivos constitucionais do direito à educação: análise da Educação Domiciliar	Tatiana Richetti	Dissertação	Ciências jurídicas - Universidade Cesumar	2014
05	O *Homeschooling* sob a ótica do melhor interesse da criança ou adolescente	Fernanda Moraes de São Jose	Dissertação	Direito - Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais	2014

06	A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação	Edison Prado De Andrade	Tese	Educação – Universidade de São Paulo	2014
07	O direito de optar pela Educação Domiciliar no brasil	Nardejane Martins Cardoso	Dissertação	Direito Constitucional – Universidade de Fortaleza	2016
08	As Representações Sociais de escolarização da Polêmica acerca da *Homeschooling*	Moroni Azevedo De Vasconcellos	Dissertação	Educação - Universidade Estácio de Sá	2016
09	Ensino Domiciliar como direito-dever fundamental à Educação: conformação deôntico-axiológica dos seus aspectos normativos e principiológicos	Claudio Marcio Bernardes	Dissertação	Direitos Fundamentais - Universidade de Itaúna	2017
10	As crianças e suas memórias de infância: escola e *homeschooling* nas narrativas infantis	Juliane Soares Falcao Gaviao	Tese	Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2017
11	O ativismo judicial no panorama do direito à educação: a intervenção do Poder Judiciário nas políticas públicas educacionais e seus efeitos práticos: estudo comparado entre o Brasil e os EUA	Marcelo Mazott	Tese	Direito – Universidade de São Paulo	2017
12	*Homeschooling* no Brasil: um estudo sobre as contribuições do ensino domiciliar no desenvolvimento das competências individuais e na formação educacional	Simone Novaes	Dissertação	Administração - Faculdade Pedro Leopoldo	2017
13	O *homeschooling* como uma via legítima de orientação educacional das crianças e sua compreensão como expressão da autonomia familiar	Lizia Iara Bodenstein Henrique	Dissertação	Direito Constitucional - Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento de Pesquisa	2018
14	*Homeschooling*: O desafio da Educação Domiciliar no Brasil frente à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Osvaldo Kenji Kotsubo	Dissertação	Programa de Sistema Constitucional de Garantia de Direitos – Centro Universitário de Bauru	2018
15	Educação Domiciliar ou “lugar de criança é na escola”? Uma análise sobre a proposta de *homeschooling* no Brasil	Aline Lyra dos Santos	Dissertação	Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro	2019
16	Mamãe é a melhor professora!: uma etnografia junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola	Gabriela Braga Loreti	Dissertação	Antropologia Social - Universidade Federal de São Carlos	2019
17	Educação Domiciliar no Brasil: trajetória e organização a partir de 1990	Mayara Lustosa Silva Pessoa	Dissertação	Serviço Social - Fundação Universidade Federal de Sergipe	2019
18	De Canela a Brasília: nas vozes de um processo, a Educação Domiciliar chegou à Suprema Corte brasileira	Fabiana Ferreira Pimentel Kloh	Tese	Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2020

19	*Homeschooling*: desafios do ensino domiciliar no município de Vitória/ES	Mateus Xavier Correa	Dissertação	Ciência, Tecnologia e Educação - Centro Universitário Vale do Cricaré	2020
20	"Uma reflexão sistêmica sobre a implementação do *homeschooling* no brasil"	Milca Paiva	Dissertação	Direito - Centro Universitário Fieo	2020
21	A Juridificação da vida e o *Homeschooling* como política pública educacional: uma análise sob a ótica da Teoria de Axel Honneth	Marcio de Souza Pessoa	Dissertação	Direito, Políticas Públicas E Desenvolvimento Regional - Centro Universitário Do Estado Do Pará	2020
22	"As representações sociais do *homeschooling* entre adeptos."	Victor Hugo Fernandes Cardoso	Dissertação	Psicologia Social – Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2020
23	*Homeschooling* no Brasil: uma análise dos votos dos ministros do STF no recurso extraordinário (RE) 888815/RS	Isabela Fernandes Paim Teles	Dissertação	Direito – Faculdade de Direito do Sul de Minas	2020
24	*Homeschooling*: uma alternativa para a efetivação do direito fundamental à Educação	Debora Duarte Sacchetto	Dissertação	Direito - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2020
25	Direito à liberdade educacional: o *homeschooling* como alternativa à escolarização obrigatória no Brasil	Mariana Cesco Ribeiro	Dissertação	Ciência Jurídica - Universidade Estadual do Norte do Paraná	2021
26	Aspectos Jurídicos controvertidos acerca do *homeschooling* no Brasil e o direito à educação das crianças com superdotação	Suellen Cristina Covo	Dissertação	Direito - Universidade de Marília	2021
27	*HOMESCHOOLING*: constitucionalidade e intervenção estatal na Educação Domiciliar	Giulia de Rossi Andrade	Dissertação	Direito - Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2021
28	Educação Domiciliar: possibilidades e limites para a implementação dessa política pública no Brasil	Deborah Cardoso Guirra	Dissertação	Direito, Governança e Políticas Públicas – Universidade Salvador	2021
29	*Homeschooling* ou Educação Domiciliar: origem, debates e tentativas de regulamentação no Brasil	Vania Maria de Carvalho e Silva	Dissertação	Educação - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2021
30	Processo decisório do Supremo Tribunal Federal e direito à educação: uma análise das funções da corte a partir do caso do ensino domiciliar	Fernando Romani Sales	Dissertação	Direito - Escola de Direito de São Paulo	2021
31	A influência do Movimento Escola Sem Partido (MESP) no debate educacional brasileiro: da suposta neutralidade à defesa do *homeschooling* (2004-2020)	Gabriel de Abreu Goncalves de Paiva	Tese	História - Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2021

Fonte: O autor, 2022.

Mediante as considerações apresentadas, fica evidente que, mesmo com algumas questões pertinentes sobre a Educação Domiciliar no Brasil de modo geral, o tema é visto como um ataque à escola pública de gestão pública, já que a Educação Domiciliar passa por marcadores mercantis, neoliberais e (neo)conservadores. O debate da temática no país ao decorrer dos anos tem tido novas contribuições e movimentos, porém, como se espera a encontrar no decorrer deste estudo, a Educação Domiciliar ainda é limitada à legislação, sem considerar de fato os fenômenos sociais que possam vir a embrenhar na educação pública brasileira.

Por meio da Tabela 1 e a breve discussão sobre algumas dissertações e teses sobre a Educação Domiciliar (*homeschooling*), evidencia-se que os campos no qual a temática é pesquisada são: Direito (17), Educação (9), História (1). Administração (1), Antropologia Social (1), Serviço Social (1), Psicologia Social (1) em um total de 31 teses e dissertações. Esse mapeamento nos ajuda a visualizar como a Educação Domiciliar vem sendo discutida no Brasil, evidenciando que ainda se faz necessário um maior número de pesquisas nestas e em outras áreas para podermos aprofundar a temática no contexto brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No grupo das dissertações e teses que abordam a temática no campo da educação, Kloh (2014) traz à tona um período crucial entre 2001 e 2013, marcado por um debate que girava principalmente em torno dos poderes Legislativo e Judiciário. Ela destaca que, embora não houvesse um consenso absoluto, ambos os poderes concordavam que uma lacuna legal impedia a prática do ensino domiciliar devido à obrigatoriedade da matrícula na escola. Nesse período, as discussões na Câmara dos Deputados estavam em estágios iniciais, com poucos debates sobre a possível legalização dessa modalidade.

Olhando sob a perspectiva do campo do direito, Kotsubo (2018) argumenta que o Direito Fundamental à Educação Domiciliar não é uma inovação estadunidense, mas sim um ressurgimento de uma prática que sempre fez parte da história da educação no Brasil. Ele sustenta que o direito à Educação Domiciliar é garantido a todos, embasado no Sistema Internacional de Proteção aos Direitos Humanos e nos princípios inerentes aos Direitos Fundamentais. Kotsubo sugere a necessidade de uma emenda constitucional para formalizar esse direito. As análises de Kloh (2014) e Kotsubo (2018), mesmo que em campos divergentes (educação e direito) convergem

para a regulamentação da Educação Domiciliar no Brasil, reconhecendo que, embora seja praticada em números limitados, constitui uma realidade legalmente ambígua.

Evidencia-se neste levantamento que a discussão da Educação Domiciliar na Pós-Graduação brasileira está concentrada nas áreas do Direito e da Educação. Outro dado importante é o aumento de dissertações e teses sobre o tema nos anos 2020 e 2021, o que pode ser um reflexo da ampliação da discussão sobre o *homeschooling* na sociedade brasileira, favorecida pelo fortalecimento do projeto político neoconservador após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 e, por conseguinte, pelo aumento do número de Projetos de Lei sobre o tema dado o empenho dos governos Temer e Bolsonaro na implementação de uma agenda neoliberal e (neo)conservadora na educação pública.

De certo, as movimentações dos PLs que tentam legalizar a Educação Domiciliar no Brasil não foram iniciadas no governo Bolsonaro, embora nele se deu a produção das condições históricas mais favoráveis para seu debate e tramitação na casa legislativa. Um exemplo é o PL nº 10.185/2018, apresentado pelo deputado Alan Rick (DEM-AC), tentou dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica, porém foi arquivado posteriormente. O projeto chegou a ser desarquivado nos termos do Artigo 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados em 2019, devido ao cenário politicamente favorável. Ainda se observa que, mesmo com algumas questões pertinentes sobre a Educação Domiciliar no Brasil, de modo geral, o tema é visto como um ataque à escola pública e à escola privada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 10.185, de 09 de maio de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Câmara dos Deputados, 2018.

CARVALHO, A. L. **A qualidade na educação: uma exigência possível**. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2010.

CARVALHO SILVA, V. M. **Homeschooling ou Educação Domiciliar: Origem, Debates e Tentativas de Regulamentação no Brasil.** 2021. 212 F. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KLOH, F. R. P. **Homeschooling no Brasil: a legislação, os projetos de lei e as decisões judiciais**. 2014. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2014.

KOTSUBO, O. K. **Homeschooling: O desafio da educação domiciliar no Brasil frente à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito - Centro Universitário De Bauru-CEUB, 2018

PAIVA, G. A. G. de. **A influência do movimento escola sem partido no debate educacional brasileiro: da suposta neutralidade a defesa do homeschooling (2004-2020)**. 2021. 367 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2021.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

AS CONTRIBUIÇÕES DE FLORESTAN FERNANDES E O DESAFIO EDUCACIONAL NO BRASIL

Michelle Paranhos

RESUMO: O texto apresenta algumas das contribuições de Florestan Fernandes como sociólogo, político e militante para a análise da educação escolar no Brasil. A partir da pesquisa bibliográfica, situa a trajetória intelectual do autor, sua participação na luta pela educação e seus estudos relacionados às condições de desenvolvimento da sociedade de classes no Brasil e na América Latina, tendo como núcleo o conceito de capitalismo dependente. A primeira parte consiste em uma breve exposição da biografia do autor e da sua produção até o fim dos anos 1950. A segunda parte inclui a participação de Florestan na Campanha em Defesa da Educação Pública, no início dos anos 1960, e na luta pela reforma universitária, após o golpe de 1964. A terceira parte retoma o contexto que se abre com a "redemocratização" política, no debate sobre a elaboração da constituição e da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Florestan Fernandes, capitalismo dependente, educação escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma breve reflexão sobre as contribuições de Florestan Fernandes, como sociólogo, político e militante, para a análise da educação escolar no Brasil, tendo em vista o caráter radical e inovador da sua teoria em seu tempo. Fruto de um esforço de compreensão das especificidades da educação escolar sob o capitalismo dependente brasileiro, o estudo integra a pesquisa de doutorado em andamento, intitulada "Os dilemas da educação da classe trabalhadora no Brasil: uma análise das disputas político-ideológicas no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)", desenvolvida desde 2020, sob a orientação da Prof. Dra. Marise Ramos.

A primeira parte do texto foi dedicada à trajetória de Florestan Fernandes até o fim da década de 1950. A segunda parte aborda as contribuições do autor nos anos 1960, no contexto da Campanha em Defesa da Educação Pública e da luta pela reforma do ensino superior, durante a ditadura. A terceira parte retoma o contexto que se abre com a "redemocratização" política.

Dados os limites deste trabalho e a profusão e densidade dos escritos de Florestan Fernandes, não temos a pretensão de realizar uma exegese dos conceitos ou da obra do autor. A partir da pesquisa bibliográfica, nos concentraremos em situar historicamente as principais obras dedicadas à educação, seguidas de alguns apontamentos que podem servir como guia de estudo ou subsídios para análises da política educacional brasileira.

A BUSCA PELA "SOCIOLOGIA CRÍTICA E MILITANTE"

Para compreender a sociologia crítica e militante de Florestan Fernandes e sua forma de interpretar o mundo é necessário conhecer um pouco das suas histórias de militância e da sua trajetória acadêmica e profissional. Com essa finalidade, tomamos como referência as biografias escritas por Antonio Candido (2001) e Laurez Cerqueira (2013), além de entrevistas e um texto "autobiográfico" intitulado "*Em busca de uma sociologia crítica e militante*" (FERNANDES, 1976).

Florestan nasceu na cidade de São Paulo, em 22 de julho de 1920, filho de Maria Fernandes, uma portuguesa que trabalhava como empregada nas casas de famílias paulistanas. Desde muito cedo, aos seis anos de idade, ele teve que buscar trabalho para garantir a sobrevivência, vivenciando assim as contradições de classe que, posteriormente, viria a tratar como sociólogo, professor, militante e parlamentar.

A vida difícil e o trabalho infantil dificultaram a sua formação escolar, interrompida no terceiro ano primário para dedicar-se ao trabalho em tempo integral. Apesar das dificuldades encontradas na escola, como relata o próprio Florestan Fernandes, lá foi municiado com o mínimo de requisitos para a "vida na cidade", pôde aprender a ler, escrever e contar e adquiriu os fundamentos para tornar-se um autodidata exemplar (FERNANDES, 1977). E mesmo longe das

salas de aula, manteve-se em contato com os livros, aproveitando seu pouco tempo disponível para dedicar-se à leitura.

Aos 17 anos, quando trabalhava como garçom no Bar Bidu, com incentivo de clientes, retomou os estudos. A condição de estudante no Ginásio Riachuelo lhe abriu novos horizontes, lá, não só aprendeu os conteúdos dos cursos de madureza, mas alargou seu horizonte cultural, passando a cogitar a possibilidade de fazer um curso superior e tornar-se professor. Em 1941, ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), graduando-se em Ciências Sociais em 1944. Neste mesmo ano recebeu o convite de Fernando de Azevedo para ser seu segundo assistente na Cadeira de Sociologia II, iniciando a partir daí sua carreira docente. Na tentativa de aprofundar seus conhecimentos sobre as correntes modernas da sociologia e sanar as lacunas que considerava existir em sua formação, Florestan Fernandes recorreu à pós-graduação na Escola Livre de Sociologia Política, obtendo o grau de mestre em ciências sociais, em 1947.

Ao longo de sua trajetória Florestan desenvolveu pesquisas sobre diversos temas. Antonio Candido de Mello e Souza (2001), companheiro de trabalho na Cadeira de Sociologia II, distingue três momentos da carreira acadêmica, que se misturam de forma contraditória, mas no qual predominam algumas tendências e abordagens. Segundo autor, “houve um Florestan dos anos 40, um dos anos 50 e um dos anos 60 – a partir do qual a síntese já estava feita” (SOUZA, 2001, p. 28).

O primeiro momento “é o da construção do saber, que ao construir o seu constrói a possibilidade de saber dos outro” (SOUZA, 2001, p. 28). Nele, encontram-se a pesquisa sobre folclore, iniciada em 1941 e concluída parcialmente em 1945, e o levantamento sistemático dos dados conhecidos sobre os Tupinambá, iniciado em 1945 e completado em 1946. Estes são, segundo o próprio Florestan, os marcos da sua formação sociológica. Resultaram desta fase “*Folclore e os grupos infantis*” (1942); “*Educação e Cultura Infantil*” (1943); “*Congadas e batuques em Sorocaba*” (1943); “*Aspectos mágicos do folclore paulistano*” (1944); “*Tiago Marques Aipobureu: um bororo marginal*” (1946); “*As ‘trocinhas’ do Bom Retiro*” (1947), “*A organização Social dos Tupinambá*” (que garantiu a Florestan o título de mestre em Antropologia) e “*A função social da guerra na sociedade Tupinambá*”, trabalho com o qual obteve o título de

doutor em Sociologia, pela FFCL/USP, em 1951. Também surgiram avanços provenientes das experiências nas salas de aula e das preocupações com o objeto, campo e problema da sociologia, que o levaram a trabalhar as técnicas empíricas e as lógicas da investigação sociológica.

> Tudo indica que, no início da década de 50, o período de formação chegava ao fim e, simultaneamente, revelava os seus frutos maduros. Eu já estava terminando a redação de *A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá* e dispunha de condições não só para colaborar com Bastide em uma pesquisa tão complexa quanto a que fizemos sobre o negro em São Paulo, mas para ser encarregado do planejamento da mesma e da redação do projeto de investigação (FERNANDES, 1977, p. 178).

O segundo momento apontado por Antonio Candido em sua esquematização compreende uma nova fase de investigação e reflexão, em que "tendo já os instrumentos na mão, se dedica a aplicá-los para compreender os problemas do mundo" (SOUZA, 2001, p. 28). Aqui, estão inseridas as pesquisas realizadas junto ao professor Roger Bastide sobre formação da sociedade escravocrata brasileira, tendo como foco as questões raciais e o preconceito. Florestan aponta que nesta fase houve uma transformação das suas responsabilidades. Em 1952, sua transferência para a Cadeira de Sociologia I foi oficializada. No ano seguinte, defendeu a tese de livre-docência, "*Ensaio sobre o método de interpretação funcionalista na sociologia*", que resultou no livro "*O método de interpretação funcionalista da sociologia*" (1953). E em 1954, foi contratado para assumir a vaga de professor antes ocupada por Bastide. Nessas circunstâncias, passou a contar com uma posição institucional que lhe permitiu colocar em prática as concepções construídas acerca do ensino e da pesquisa. A cadeira foi convertida numa num meio para implantar e firmar padrões que permitissem alcançar uma contribuição brasileira à sociologia, fins que lhe eram inacessíveis como professor ou investigador isolado.

Florestan Fernandes reuniu um grupo articulado de pesquisadores com uma ampla gama de preocupações, que buscou esclarecer os problemas centrais da formação e do desenvolvimento da sociedade brasileira, favorecendo o que viria a constituir, segundo o próprio Florestan o "mito" da escola paulista de sociologia". A intensa e fecunda atividade intelectual estendeu-se de 1954 a 1969, contando com colaboradores e interlocutores como Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Maria Sívia Carvalho Franco, Renato Jardim Moreira, Gabriel Cohn, Marialice Mencarini

Foracci, Luiz Pereira, Paul Singer, Juarez Brandão Lopes, Leôncio Martins Rodrigues. Roberto Cardoso de Oliveira, José de Souza Martins.

De acordo com Laurez Cerqueira (2013), a pesquisa sobre os negros marca uma mudança na perspectiva teórica de Florestan Fernandes em relação à sociedade de classes e na incorporação do marxismo ao seu trabalho, que se desdobrou em sua interpretação do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. "*A integração do negro na sociedade de classes*", tese apresentada no concurso da cátedra de Sociologia I da FFCL, no ano de 1964, após o Golpe, representa a consolidação destes estudos.

Segundo Antonio Candido (2001), nos anos 1950, começa a tomar corpo a solução construída por Florestan Fernandes para o dilema que esteve presente desde o início da sua formação: a divisão entre o militante político e o professor universitário. A busca pela sociologia crítica e militante encontrou no estudo da questão racial na sociedade de classes um problema que exigiu a combinação do sociólogo com profunda formação teórica e do intelectual de grande consciência política.

> Poderão objetar-me que a orientação crítica e militante não aparece de maneira tão clara nos escritos que vão de 1942 a 1960. Pediria a esses leitores que procurassem ler melhor o que escrevi e ver se, por trás de um aparente empírico-criticismo ou de um sociologismo "experimentalista", não havia uma firme intenção que cresce aos poucos, na medida em que abria espaço para defrontar-me com as inibições de uma sociedade tão opressiva e repressiva quanto a brasileira. Não pude ligar a minha condição de socialista a minha condição de sociólogo. Todavia, isso era algo que transcendia às possibilidades de uma "sociologia científica" que era aceita, pelos donos do poder, em termos de um sociologismo positivista mal compreendido. O que importa, no caso, é a projeção de minha vontade e o elemento subjetivo intrínseco às intenções que transmitia, implícita ou explicitamente, pelas quais enquadrava a sociologia dentro de uma posição materialista especificamente engelsiana e a comprometia com o confronto com a sociedade – com o desmoronamento da sociedade capitalista, no que me ligava à Rosa Luxemburgo da Reforma ou Revolução? (FERNANDES, 1977, p. 140-141)

Como Florestan Fernandes nos mostra através da citação acima, a orientação socialista e materialismo histórico-dialético já estavam presentes desde as origens na sua formação. O autor menciona que três tipos de atividades contribuíram para a sua evolução intelectual: o ensino de sociologia, a pesquisa sociológica, a terceira atividade – descrita como intersticial, momentânea – , a atuação política na luta subterrânea contra o Estado Novo e a militância no Partido Socialista Revolucionário (PSR), de orientação trotskista. Outro episódio apontado como marcante nesse

processo foi a tradução da "*Contribuição crítica da economia política*" de Karl Marx, publicada em 1946 com uma introdução de sua autoria, que obteve grande repercussão e prestígio entre os intelectuais da época. Assim o forte intelectualismo abstrato inerente à sua formação universitária pôde ser confrontado e vencido. Conforme relata Florestan Fernandes (1977), tais experiências o colocaram em contato com suas "origens humanas" e o puseram "na circulação política através de ações concretas de oposição à ordem existente", evidenciando que, enquanto sociólogo, deveria "identificar-se com os ideais socialistas de reforma e de revolução sociais ele implicava" (FERNANDES, 1977, p. 172).

O último momento descrito no esquema de Antonio Candido caracterizou-se pela intensificação da luta política junto aos movimentos sociais nos anos 1960. Nesta fase, o intelectual aplicou o saber à concepção do mundo e o transformou em arma de combate.

O FLORESTAN DOS ANOS 1960 E A LUTA PELA EDUCAÇÃO

No contexto da discussão das reformas de base ou reformas estruturais, Florestan Fernandes buscou participar dos movimentos pela educação escolarizada situando-a em meio ao debate sobre as classes sociais, a revolução burguesa, a dependência e a democracia (FERNANDES, [1968] 2008, [1971] 2009, [1975] 2006).

Como socialista, Florestan engajou-se na Campanha em Defesa da Escola Pública em 1960, juntamente a educadores de orientação liberal como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros. O objetivo da campanha liderada pelos "pioneiros da Educação Nova" era a votação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado à Câmara Federal em 1948, cuja discussão foi retomada no Congresso Nacional em 1957. No ano seguinte, o deputado udenista, Carlos Lacerda, apresentou um novo substitutivo que incorporava as reivindicações dos estabelecimentos particulares de ensino e representava uma total mudança na trajetória do projeto. Entre os múltiplos estudos sobre a questão educacional presentes no livro "*Educação e sociedade no Brasil*", publicado originalmente em 1966, Florestan reuniu treze ensaios, redigidos entre 1959 e 1961, nos quais se dedica à Campanha e à análise minuciosa do projeto de Lei de Diretrizes e Bases.

A LDB n.º 4.024 aprovada em 1961 configurou uma solução de compromisso entre as principais correntes em disputa, abalando as linhas de defesa da escola pública, da democratização do ensino e da descentralização da organização da educação escolar, ao abrir caminho para os processos de privatização do ensino e para a transferência crescente de recursos públicos para o setor privado. Funcionou como um fator de contenção de qualquer mudança profunda ou radical da realidade educacional do país. A contrarrevolução e a ditadura aprofundaram o privatismo, acorrentando o ensino público aos objetivos do crescimento capitalista acelerado e à acumulação de capital pela via da modernização conservadora.

O golpe de Estado de 1964 apresentou-se sob perspectivas distintas nos planos político e econômico, ainda que essas duas dimensões se influenciassem reciprocamente. Do ponto de vista político, representou a ruptura com as formas populistas de liderança e de emergência das massas que haviam se desenvolvido no país desde a Revolução de 1930. Do ponto de vista econômico, reafirmou e consolidou a opção das frações dominantes das burguesias brasileiras pelo modelo econômico dependente e associado ao capital internacional, aprofundando tendências econômicas internacionalistas já existentes na sociedade brasileira.

Frente à crise estabelecida nos governos de Jânio Quadros e João Goulart, a tradicional política de compromisso entre classes e frações de classes, que configurou uma das principais formas de imobilização política do período democrático (1945-1964), perdeu sua eficácia, tornando evidentes as contradições entre os setores da burguesia politicamente dominantes que disputavam a hegemonia do processo de acumulação capitalista. Desta maneira, foram minadas as condições que permitiam a conciliação entre os setores reformistas que se apoiavam na ideologia nacionalista e democrática e os setores adeptos à interdependência.

A queda de João Goulart demarcou a quebra do regime anterior. A “hesitação pendular”, que caracterizara a economia brasileira, orientou-se, então, na direção da doutrina de interdependência política, diplomática e militar formulada e difundida pela Escola Superior de Guerra (ESG). Conforme a análise de Florestan Fernandes, constituiu-se uma “composição civil-militar, com preponderância militar e um nítido objetivo primordial – o de consolidar a dominação burguesa”, que pela primeira vez, na história do país, mostrou-se plenamente, evidenciando seu funcionamento e sua composição (FERNANDES, [1975] 2006, p. 256). Logo, a contrarrevolução

levou a grande burguesia industrial e financeira ligada à burguesia internacional à conquista de uma nova posição de força que veio a garantir as condições materiais e políticas

> 1º) para estabelecer uma associação mais íntima com o capitalismo financeiro internacional; 2º) reprimir, pela violência ou pela intimidação, qualquer ameaça operária ou popular de subversão da ordem (mesmo como uma "revolução democrático-burguesa"); 3º) para transformar o Estado em instrumento exclusivo do poder burguês, tanto no plano econômico quanto nos planos social e político (FERNANDES, [1975] 2006, p. 255).

Sob bases autocráticas, autoritárias e totalitárias, os governos militares empreenderam um conjunto de alvos, diretrizes, técnicas e decisões a fim de impulsionar e consolidar um sistema econômico dependente. Coube ao Estado, portanto, remover os entraves ao capital internacional e promover o desenvolvimento econômico dentro da ordem, às custas da política salarial e trabalhista e do aparato repressivo. Rapidamente foram reprimidos os movimentos populares e as ideologias nacionalistas, excluindo do processo político não só a classe trabalhadora, mas os setores reformistas da burguesia e, posteriormente, até mesmo os setores políticos mais conservadores, que teriam apoiado a contrarrevolução.

Os ajustes da organização do ensino à filosofia da educação adotada pelo regime ditatorial e ao controle imperialista se deram a partir de uma combinação entre expansão quantitativa deficiente e renovação estrangulada do ensino público. A educação escolarizada foi estreitada por normas, valores e princípios conservadores e reacionários que envolviam toda uma ruptura com o arsenal ideológico inerente às tradições democráticas e republicanas.

Já que LDB aprovada em 1961 já expressava a ideologia conservadora e os interesses do setor privado na educação, os governos militares não consideram necessária a formulação de uma nova lei. Mantiveram-se os primeiros títulos da Lei n. 4.024/1961, que enunciavam as diretrizes a serem seguidas, alterando-se apenas as bases organizacionais a partir dos preceitos do "desenvolvimento e da segurança". Seus dispositivos foram revogados e substituídos por meio das reformas instituídas pela Lei n. 5.540/1968 (que reformulou o ensino superior) e pela Lei n. 5.692/1971 (que alterou os ensinos primário e médio).

> Sob a capa do "planejamento educacional", da "administração racional" e da "privatização democrática", assistiu-se uma pavorosa destruição do sistema oficial de ensino, a introdução de técnicas verticalistas de imposição de decisões e à fascistização dos procedimentos de atribuição e execução dos papeis sociais nas instituições educacionais (FERNANDES, 2020, p. 36).

As pressões externas, através de organismos internacionais e dos Estados Unidos, e os ideais da burguesia brasileira fomentaram a modernização conservadora do ensino, ou seja, a transformações foram mantidas sobre a tutela de vários conservantismos e sobre o controle externo, contribuindo para manter o Brasil sem autonomia e soberania educacional.

Tanto pela repressão aos docentes e ao movimento estudantil, quanto pela implantação da "reforma" subordinada aos Acordos MEC/USAID e às forças conservadoras, as universidades tornaram-se um dos principais alvos da ditadura militar. A reestruturação do ensino superior instituída através da Lei n.º 5.540/1968 estava na contramão do que defendiam os acadêmicos comprometidos com a consolidação da autonomia universitária e com a democratização do ensino superior.

Em "*Universidade brasileira: reforma ou revolução?*", Florestan reuniu um conjunto de ensaios elaborados a partir dos planos de exposição utilizados em conferências, palestras, depoimentos e mesas-redondas, no contexto da discussão das reformas de base. Como complemento de dois decretos-leis (n.º 53/1966 e n.º 252/1967) instituídos durante o governo militar de Castelo Branco, a "reforma universitária consentida" materializou-se como expressão das forças conservadoras e autoritárias que engendraram a contrarrevolução.

> A "reforma universitária", ao concretizar-se, caiu nas mãos das forças conservadoras e contrarrevolucionárias no poder. Elas não só esvaziaram a reforma de seu conteúdo democrático e inovador. Castraram-na por completo, pulverizando ainda mais a universidade conglomerada e retirando dela qualquer validade cultural e política (FERNANDES, [1968] 2020a, p. 34).

Nas duas obras dedicadas à educação mencionadas acima, o autor articula as reflexões sobre a organização do ensino ao problema do desenvolvimento do capitalismo e da sociedade de classes

no Brasil, tendo como núcleo o conceito de capitalismo dependente (PARANHOS, 2021; FRIGOTTO; PARANHOS, 2023). A primeira exposição global dedicada à interpretação da formação do capitalismo dependente apareceu no ensaio sobre "*Sociedade de classes e subdesenvolvimento*", apresentado à Universidade de Münster em 1967 e publicado, no ano seguinte, em um livro sob o mesmo título, juntamente a outros seis ensaios. Em 1971, foi publicado "*Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*".

Os escritos que viriam formar "*A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*", embora tenham sido iniciados em 1966, permaneceram inéditos até 1975. A intensificação da luta política e da repressão interrompeu o projeto. Com a aposentadoria compulsória, decretada em 1969, a partir do Ato Institucional n. 5, Florestan Fernandes, que já havia sido preso por criticar o Golpe e o governo nos debates na Universidade e tinha suas atividades monitoradas pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), exilou-se em Toronto, retornando ao Brasil somente em 1972. O livro elaborado como uma resposta intelectual à situação política que emergiu com o Golpe de 1964, seria retomado apenas 1973. Nessa obra, Florestan analisa a forma específica como se processa a revolução burguesa sob as condições de um capitalismo dependente e subdesenvolvido, examinando a relação entre a dominação burguesa e as transformações capitalistas.

A CONTRARREVOLUÇÃO INTERROMPIDA E A TRANSIÇÃO CONSERVADORA

Após a crise do "milagre brasileiro", em meados da década de 1970, as bases que legitimavam a permanência da ditadura entraram em crise. Conforme analisa Florestan Fernandes (1986), em "*Nova República?*", no contexto histórico em que operava o imaginário burguês, a ditadura foi um meio de impedir que a revolução nacional e democrática interferisse na eclosão do capitalismo monopolista. É justamente nesse ponto que se encontra o problema central da investigação histórico-sociológica de Florestan Fernandes: a crise do poder burguês – engendrada como consequência da passagem da transição do capitalismo competitivo para o capitalismo monopolista.

Embora as tendências do capitalismo monopolista já estivessem presentes no Brasil, elas se acentuaram a partir dos anos 1950 e adquiriram caráter estrutural após o Golpe de 1964, quando ocorre a concretização da revolução burguesa no país.

O regime ditatorial não resolveu a crise. Ao contrário disso: a agravou em todos os sentidos e direções. E, vendo-se novamente ameaçadas pelas tensões e inquietações sociais, as frações dominantes da burguesia interromperam a contrarrevolução a ritmos lentos, graduais e seguros, por meio da estratégia elaborada durante o governo Ernesto Geisel, que teve sequência no governo de João Figueredo. Nesse período, os setores da sociedade que lutavam por democracia engajaram-se no movimento pela anistia, pelas eleições diretas e pelo estabelecimento de uma assembleia nacional constituinte.

A expressão "transição democrática" alimentou a ilusão de que, com o fim da ditadura, chegaríamos à democracia. No entanto, a Nova República, nascida de uma "costela da ditadura", não concretizou a República Democrática que se esperava (aproximada aos modelos do capitalismo desenvolvido da Europa e dos Estados Unidos). A transição conservadora permitiu que os próprios militares ditassem os termos de sua retirada para os bastidores da política e manteve as instituições e as estruturas jurídico-administrativas do Estado de Segurança Nacional (FERNANDES, 1986).

A conciliação pelo alto levou ao poder, através do voto indireto, Tancredo Neves e o vice José Sarney (ex-arenista e ex-presidente do partido de sustentação da ditadura, o PDS), que representavam naquele momento uma coligação de partidos de oposição reunidos na Aliança Democrática formada pelo PMDB e pela Frente Liberal (dissidentes do PDS e que viriam a formar o embrião do PFL, posteriormente, Democratas e hoje União Brasil).

Em 1986, Florestan Fernandes foi o quarto deputado constituinte mais votado do Partido dos Trabalhadores (PT), eleito com 50.024 votos. Em "*O Desafio Educacional*", obra originalmente publicada no ano de 1989, reuniu 37 pequenos artigos sobre temas diversos ligados à luta pela educação durante e após a construção da Constituição Federal de 1988 – artigos de jornal e revista, conferências, entrevistas, ensaios –, em que analisa os acontecimentos em curso na década de 1980, no contexto transição conservadora.

Segundo o autor, a "Nova República" frustrou os sonhos de uma Assembleia Nacional Constituinte autônoma e soberana. As potencialidades da "revolução dentro da ordem" foram extirpadas pela luta desigual entre "reacionários eu conservadores obstinados, 'progressistas' pouco firmes, 'nacionalistas' e radicais sem laços orgânicos unificadores e um pugilo de socialistas e comunistas que não temiam os fantasmas que desencantavam" (FERNANDES, [1989], 2020, p. 72). O resultado foi uma Constituição híbrida e ambígua, composta por conciliações, avanços e retrocessos.

No Congresso Nacional Constituinte, instalado em 1987, Florestan permaneceu na luta pela educação pública e gratuita, retomando, consequentemente, a luta contra privatização do ensino encampada desde os anos 1960 na Campanha em Defesa da Escola Pública. Afirmava, assim, que o lema de Anísio Teixeira – "a educação não é privilégio – continuava a ser o eixo da transformação educacional e pedagógica necessária, ampliando seu foco, no entanto, do ensino básico para todos os níveis e ramos do ensino. Após a promulgação da Constituição, voltou-se para a discussão da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a própria Constituição exigia e para a qual deveria servir como roteiro.

Ainda que, por seus avanços, a Constituição fosse considerada como um bom sistema de referência para a elaboração de uma Lei da educação, ela engendrava várias "camisas de forças": além de manter a "privatização do público" e a "dissipação dos recursos públicos pela iniciativa privada", não "alicerçou as bases de um sistema público de ensino, de pesquisa científica e tecnológica, de renovação da cultura cívica e de pluralização ideológica", deixando de lado elementos que pudessem contribuir para crítica social e para a produção de conhecimento necessários a emancipação de um país de capitalismo dependente.

A LDB é um dos temas centrais nos textos de "*O Desafio Educacional*". Para o deputado Florestan Fernandes, além de manter acesa a luta pelos objetivos "realizados parcialmente", interrompidos pelo Estado Novo, pela ditadura de 1964 e pela Nova República, era importante avançar em outras direções que envolviam a democratização do debate e de todas as oportunidades de ensino. Deste modo, procurou atuar junto ao Fórum Nacional em Defesa do Ensino Público e Gratuito, do qual participavam entidades estudantis e de profissionais da educação.

Em artigo publicado na Folha de São Paulo, no início de 1989, afirmou que, se possível, daria seu voto ao projeto de LDB do deputado Octávio Elísio, por entender que no parlamento brasileiro seria muito difícil avançar, em função dos retrocessos que as correntes representativas do setor privado, leigo e confessional, viriam a provocar (FERNANDES, [1989], 2020, p. 53).

Produzido com base nas proposições da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e contribuições de outras entidades que colaboraram com o processo constituinte, o projeto de lei em questão foi encaminhado à Câmara em dezembro de 1988. No ano seguinte, Florestan Fernandes coordenou o Grupo de Trabalho da LDB, instituído pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, do qual Jorge Hage (PSDB) foi indicado como relator. O texto elaborado pelo relator, que recebeu o nome de Substitutivo Jorge Hage, foi aprovado pela Comissão em 1990 e teria ainda um longo percurso, passando por diversas vicissitudes. Apenas em 1996, sob a nova ofensiva conservadora que conduziu Fernando Henrique Cardoso (PSDB) ao poder, o projeto do senador Darcy Ribeiro (PDT) construído em coautoria com o MEC transformou-se na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em síntese, o Ministério da Educação da coligação PSDB-PFL optou por esvaziar o Projeto de Lei que vinha sendo debatido no Congresso Nacional, aprovando uma LDB compatível com o Estado Mínimo e com o neoliberalismo, que acomodava os interesses dos empresários da educação. Assim o governo FHC deixou o caminho livre para que a contrarreforma empresarial da educação fosse implementada através de medidas pontuais como a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Decreto n. 2.208/1997, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), o Exame Nacional de Cursos e outros mecanismos.

Florestan Fernandes não presenciou o fim do processo que resultou na aprovação da Lei n.º 9.394/1996. O sociólogo faleceu em agosto de 1995. Seis dias após ter sido submetido a um transplante de fígado, foi vítima de uma embolia decorrente de um erro da equipe médica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No livro "*O desafio educacional*", Florestan Fernandes afirma que a educação e a democratização da sociedade são processos concretos interdependentes: "um não se transforma e

nem pode transformar-se sem o outro; ambos se determinam reciprocamente e qualquer política educacional "democrática" teria de levar em conta essa totalidade histórica dinâmica e criadora" (FERNANDES, 2020 [1982], p. 35). Naquela conjuntura, o desafio educacional para o sociólogo, político e militante, consistia em colocar "os trabalhadores [e trabalhadoras], os excluídos e os oprimidos – os incultos e semicultos – nas malhas da rede escolar" (FERNANDES, 2020 [1989], p. 27), desafio que, graças aos "processos interrompidos de mudança educacional", se mantém atual.

Os dados da Síntese de Indicadores Sociais 2023 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o analfabetismo e os níveis de escolarização no país nos permitem perceber que, embora a cena histórica tenha se alterado, a democratização da educação, em suas dimensões quantitativa e qualitativa, permanece sendo um dos mais graves dilemas sociais da sociedade brasileira. A erradicação do analfabetismo, meta do Plano Nacional de Educação a ser alcançada até 2024, não será concretizada, já que 9,6 milhões de brasileiros e brasileiras de 15 anos ou mais permanecem sem saber ler e escrever. Além disso, 46,8% da população com 25 anos não concluiu a educação básica (34,0% não conclui o ensino fundamental e 12,6% não terminou o ensino médio); e, na mesma faixa etária, 34,0% das pessoas completaram o ensino médio e apenas 19,2% concluíram o ensino superior (IBGE, 2023).

As antigas contradições foram repostas, somando-se a novas contradições. Os objetivos parcialmente realizados pelas sucessivas reformas burguesas da educação empreendidas ao longo do século XX, analisadas por Florestan Fernandes, ainda persistem como horizonte das concepções progressistas e socialistas. Contudo, as contrarreformas educacionais impostas no contexto neoliberal expressam um retrocesso, no que tange às necessidades da classe trabalhadora e às possibilidades de democratização do desenvolvimento educacional e social. Neste ponto, reside a atualidade das análises e teorizações do sociólogo sobre a dinâmica social, política e econômica da sociedade brasileira contemporânea.

O núcleo dos problemas cruciais que dizem respeito à educação escolar no debate desenvolvido por Florestan Fernandes pode ser encontrado no conceito de capitalismo dependente. O autor ressalta o foco da análise recai sobre o tipo de "crescimento econômico" e de "desenvolvimento educacional", aos quais os países de capitalismo dependente se submetem e são

submetidos, frente ao padrão de dominação associado ao capitalismo monopolista. Dois aspectos centrais podem ser observados.

O primeiro consiste no dilema das nações dependentes, nas quais o capitalismo se converte em realidade histórica sem que haja o crescimento econômico autossustentado e autônomo. Em decorrência da propensão conservadora das classes dominantes desses países, que optam pela associação subordinada ao capital internacional e por um modelo de desenvolvimento fundado na cópia e na transferência de ciência e tecnologia, a educação escolarizada é vista como algo secundário. Em linhas gerais, as exigências educacionais são precária e parcialmente atendidas através de inovações que, operadas sob o controle conservador, não atendem aos anseios sociais de mudança educacional. Os processos de modernização não alteram a natureza da situação educacional, introduzindo processos tecnicistas e burocráticos, que impedem o salto para a frente.

O segundo aspecto é a dinâmica das relações de dependência no mundo capitalista subdesenvolvido, que se desenrola fora e acima de suas fronteiras, já que as chamadas nações hegemônicas submetem as economias dependentes ao crescimento econômico orientado e controlado de fora. No campo educacional e cultural, essa submissão ocorre por meio de intervenções canalizadas através de organismos internacionais e da interferência estadunidense. O padrão de dominação e de desenvolvimento dependente que se estabelece revela a incapacidade de realização do salto histórico que as circunstâncias sob capitalismo monopolista exigem. E na educação escolarizada, essas dificuldades são maiores, “já que os países não contam com infraestrutura econômica, social e política para promoverem a adaptação de seus sistemas escolares às necessidades educacionais emergentes” (FERNANDES, [1968] 2020a, p. 179).

Para Florestan Fernandes, uma “educação para o século XXI”, sob a perspectiva de transformação revolucionária, é, literalmente, uma educação que lança suas raízes nas necessidades das classes trabalhadoras e na pedagogia fundada no trabalho como valor central. O autor entende o trabalho produtivo como um elemento de socialização crítica, libertária, igualitária e democrática do ser humano (FERNANDES, [1989], 2020, p. 56). Sendo assim, o desenvolvimento educacional precisa possuir um sentido descolonizador e emancipador, que se distancie da fórmula abstrata da “educação para um mundo em mudança”, mas que favoreça o combate à opressão dos de baixo,

cuja consequência mais profunda e ampla venha a ser a autonomia cultural e pedagógica da classe trabalhadora e do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERQUEIRA, Laurez. *Florestan Fernandes:* vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil*. São Paulo: Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. *Nova República?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil:* ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, [1975] 2006

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento.* São Paulo: Global, [1968] 2008.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. São Paulo: Global, [1971] 2009.

FERNANDES, Florestan. *O desafio Educacional.* São Paulo: Expressão Popular, [1989] 2020.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira:* reforma ou revolução. São Paulo: Expressão Popular, [1968] 2020a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; PARANHOS, Michelle. Capitalismo dependente e modernização conservadora e suas determinações econômicas, políticas e jurídicas. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Ensino Médio no Brasil e sua impossibilidade histórica*: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. Rio de Janeiro: UERJ, LPP; São Paulo: Expressão Popular, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

PARANHOS, Michelle Pinto. Teoria e ideologia do desenvolvimento: uma breve reflexão a partir da obra de Florestan Fernandes. In: NEVES, Bruno Miranda et al (org.). *Desenvolvimento e educação*. Curitiba: Appris, 2021, v.1.

SOUZA, Antonio Candido de Mello. Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

JOGOS DE FORÇA E INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO: UM PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DOS PILARES TRABALHO E ENSINO

Bruna Peroba Loureiro[86]

RESUMO: O presente trabalho busca conceituar os principais efeitos e as características da precarização do trabalho e do trabalho docente ao compreender como as políticas neoliberais têm avançado na escola, em especial, a pública, com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Nesse sentido, é necessário perceber como o processo de precarização do fazer docente e a implementação de reformas educacionais, como o NEM atingem o educando e a sua inserção no universo do trabalho. A metodologia da pesquisa consiste em uma análise bibliográfica e documental da Lei nº 13.415/2017, sobre o Novo Ensino Médio com um recorte temporal partindo de análise pontual da Constituição Federal, até os dias de hoje e uma compreensão acerca dos conceitos referentes à precarização do trabalho e do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Precarização do Trabalho, Precarização do Trabalho Docente, Itinerários Formativos, Educação.

1. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

A relação com o mundo, com os objetos, com a vida cotidiana, mas em especial com o mundo do trabalho, tem sido alvo de amplas análises e impactos diante da modernidade e do aceleramento constantes, que promovem mudanças que necessitam de aceitação.

O trabalho é uma forma de sobrevivência no mundo material, que em um passado distante foi encarado muitas vezes, como algo penoso ou destinada a salvação do homem. Com a predominância do trabalho digital e das metamorfoses que o mundo trabalho tem angariado, acreditou-se que o sacrifício iria ser diminuído com o uso da tecnologia e que esta seria uma

[86] Pedagoga, Mestranda em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduanda em Ciências Sociais pela mesma Universidade. E-mail para contato loureiro_bruna@yahoo.com.br

ferramenta capaz de facilitar e agilizar a vida humana minimizando os danos causados por uma rotina exaustiva e de desgaste. Porém o mundo concreto é repleto de surpresas e muitos dos desejos de uma vida mais prática foram transformados em mudanças constantes e que moldaram a nossa relação com o trabalho.

Sabemos que trabalho não irá faltar no mundo, mas não podemos comparar trabalho com emprego, porque ambos são conceitos com significados diferentes. O trabalho, por sua vez, corresponde as transformações dos objetos e do contexto em que o homem vive. São as ações pelas quais o ser reproduz a sua existência material. O emprego é a venda da força de trabalho que o trabalhador detém ao capitalista, sob uma organização contratual, que paga o preço desta força. Este valor corresponde a um crédito que o trabalhador fornece ao capitalista e que é pago posteriormente. Ambos estão no mercado esperando a oportunidade para a realização efetiva da compra e venda de força de trabalho. (RAMOS, 2007)

Em contrapartida, com este novo contexto por meio da presença das tecnologias tem sido produzido um mercado instável, com mudanças e oscilações repentinas, que teve como consequência o movimento do trabalho remoto, do teletrabalho, do trabalho autônomo ou como tem surgido recentemente, o empreendedorismo, a partir do emprego das tecnologias digitais.

Em face as múltiplas mudanças ocorreram por consequência, um aumento do desemprego e da informalidade, visto que a pandemia foi um fator que acelerou esse quantitativo. Entretanto, a informalidade ganhou escopo, pois o número de contratos temporários, do trabalho intermitente, do exército de reserva, da terceirização, da perda de direitos trabalhistas cresceu de maneira alarmante, sendo legitimado pelo uso dos aplicativos de entrega e de prestação de serviços e de um discurso legitimado pelo alto poder do governo em prol do poder capitalista. Por isso o advento de um “novo proletariado da era digital” (ANTUNES, 2020), em que o trabalho ganha uma nova dimensão com as tecnologias e produz uma nova forma: a escravidão digital do século XXI. (ANTUNES, 2020)

Os salários mais baixos, o aumento da jornada de trabalho, a existência de contratos e o não cumprimento da legislação trabalhista são alguns dos efeitos produzidos pelo processo de precarização do trabalho. De acordo com Ricardo Antunes (2020, p. 36) uma “(...) massa de “empreendedores”, uma mescla de *burguês-de-si-próprio* e *proletário-de-si mesmo*.” A ideia de sobrevivência é um dos fatores máximos pelos quais o indivíduo busca para tentar minimizar os

impactos da pobreza, do desespero pelo amanhã que chega e da falta de oportunidades no mercado de trabalho. Além disso, como uma necessidade o trabalho é a maneira de satisfazê-la e de produzir a própria vida.

> Aproveitando-se do retrocesso do poder sindical e da quantidade de mão de obra desempregada ou subempregada, os patrões impõem regimes e contratos de trabalho mais flexíveis que só fazem acentuar a exploração da força de trabalho empregada em países em desenvolvimento, que, por questões de sobrevivência, vê-se forçada a se submeter a salários ínfimos, a longas jornadas de trabalho (legitimadas pelo instituto das horas-extras) e a trabalhos sem nenhuma ou escassa proteção trabalhista. A tendência tem sido empregar cada vez mais uma força de trabalho admitida facilmente, mas demitida sem custos quando as coisas ficam ruins. (BARBOSA, 2017, p. 38)

Além dos efeitos negativos produzidos com a precarização do trabalho, obtém-se a insegurança e a instabilidade, pois os contratos temporários e a rotatividade constante no ambiente de trabalho promovem um cenário sem direitos trabalhistas a serem garantidos em que impera muitas horas trabalhadas, incertezas, flexibilidade e baixa remuneração salarial.

Nesse momento, na busca pelo lucro e por uma grande rotatividade, as empresas que compram a força de trabalho de homens e mulheres entregam a estes (as) a responsabilidade pela produtividade, por bons índices, pelo alcance de metas com a possibilidade de um menor custo possível. Isto interfere na parte cognitiva, mental, física e subjetiva da classe trabalhadora, no qual vai perdendo a sua relação e o sentido empregado naquela atividade laboral.

Diante da organização neoliberal, a consequência é o isolamento total, o individualismo, a meritocracia e a disputa, que impede a totalidade da liberdade do homem. Diante da ordem mundial o objetivo é seguir e fazer com que os indivíduos estejam presos a ideia da maximização do lucro, da inovação e de uma disputa constante consigo mesmo e com os outros, pois não se pode perder tempo ou dinheiro.

Em função das metamorfoses do capitalismo, o neoliberalismo, torna o trabalhador um empreendedor em que este se transforma em senhor e servo de maneira simultânea. Nesse sentido, os homens não trabalham por causa das próprias necessidades, mas pelo capital, que as produz e que equivocadamente os indivíduos as percebem como se fossem suas e que devem ser resolvidas de maneira imediata.

> Se essa lógica não for radicalmente confrontada e obstada, os novos proletários dos serviços se encontrarão entre uma realidade triste e outra trágica: oscilarão entre o desemprego completo e, na melhor das hipóteses, a disponibilidade para tentar obter o *privilégio da servidão*. (ANTUNES, 2020, p. 36)

Para a elucidação do conceito foi necessário traçar este caminho de compreensão inicial acerca da precarização do trabalho, para posteriormente entendermos sobre a precarização do trabalho docente. Porém, como isto reflete no trabalho do profissional da área da educação?

2. A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E OS PRINCIPAIS EFEITOS

A profissão docente tem sido palco e alvo de disputa na educação brasileira. Com a presença do mercado empresarial na educação, em especial nas escolas públicas, que são amparadas pelo setor público e acabam do setor privado as determinações do que será desenvolvido, ensinado e qual o tipo de formação a ser oferecida nesses espaços.

Por isso, existe uma nova realidade complexa frente aos movimentos do capital e que produziu decorrências para a profissão e na atuação docente. Surge a partir disso um novo tipo de professorado preparado para acumulação flexível (HARVEY, 1992, *APUD IN*, ANTUNES, 2020) e que produz estímulos capazes de produzir um indivíduo conformado e adaptado a essa lógica empresarial na educação.

No entanto, isto tem muito a dizer com o tipo de burguesia brasileira, fundada sob o polo autoritário, colonizador, oriunda de um capitalismo dependente e escravocrata, que buscou manter em voga os seus privilégios, o acúmulo e a concentração de riquezas, em prol de roubar ouro e outras matérias primas de valor de um continente para outro e usurpar a força de trabalho de homens e mulheres sem pagar o real valor dessa força obrigando-os a virem da África para trabalharem de forma forçada. Ou seja, os elementos do passado e as contribuições da História são capazes de elucidar quais são as especificidades e a origem dessa elite brasileira e quais os objetivos que esse grupo deseja de forma sutil impor no cenário educacional. “Assim, uma primeira apreensão das análises que efetivamos nos conduz a perceber que, desde nossa gênese como sociedade colonizada e de quase quatro séculos de regimes escravocrata, herdamos o conservadorismo e o autoritarismo como traços culturais permanentes”. (FERREIRA, FRIGOTTO, 2023)

É neste molde e na organização da sociedade voltada para os desígnios do capital, que se acompanha o desenho e o delinear de projetos que buscam atender as demandas do empresariado sejam no cenário educacional, na saúde, no mundo do trabalho etc. A presença dos empresários é intencional, pois veem na educação pública um viés de implementação de projetos neoliberais e de um projeto de sociedade.

> A burguesia brasileira, associada ao capital internacional, toma a educação da classe trabalhadora como pedra de toque, não tanto visando a adequação da força de trabalho aos interesses da produção e do lucro, mas como meio de assistência e controle social supostamente obtido pela formação de personalidades flexíveis, resilientes e empreendedoras de si (DARDOT & LAVAL, 2016, *APUD IN,* RAMOS, PARANHOS, 2022, p. 74)

Os projetos devem atender as demandas do capital e tem por objetivo a formação de um sujeito dirigido, que funcionará sob a lógica capitalista não permitindo a emancipação e uma reflexão acerca do mundo em que transforma a partir do trabalho que o mantém. Ou seja, obtém-se um estudante conformado com a lógica e que não detém as ferramentas cognitivas e sociais capazes de auxiliá-lo a compreender e a como fazer uma mudança efetiva. Além disso, não há instrumentos e, de certa maneira, capital capaz de promover a ajuda necessária, para salvar aqueles que estão à margem da sociedade.

A proposta atingirá o professorado nas questões que envolvem o exercício profissional e na construção da formação desse educador, que vá atender as necessidades e a instrumentalização dos programas que são efetivados na rede pública de ensino.

> Assim, a base do trabalho docente é alterada, o foco passa a estar nas experiências que o professor deve promover, nos valores e competências que deve instigar e não no conhecimento que domina e nas transformações que pode mediar. O professor requerido por esta política é aquele que sabe gerenciar pessoas e saberes de diferentes naturezas, é proativo, consegue resolver problemas no ambiente de trabalho e na comunidade, é capaz de trabalhar sob pressão e de assimilar as regras da competição impostas à classe trabalhadora. (SILVA, 2020, p. 171)

Como destacado anteriormente, acaba sendo nítido que a precarização do fazer docente é um projeto que não promove a construção coletiva do conhecimento, um movimento importante e necessário na sala de aula e que amplia a visão de mundo dos estudantes. A função do professor agora é reduzida para atender as necessidades e a lógica empresarial/corporativista.

A implementação das reformas educacionais, que atingem esse educando e a sua inserção no universo do trabalho, correspondem a um fracasso no projeto educativo, pois observa-se alunos e alunas com grandes déficits no processo de ensino-aprendizagem e sem perspectiva de futuro. As qualificações e o que é construído no espaço escolar não são suficientes para garantirem a entrada e a permanência desses jovens no mundo do trabalho, como postula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), que ressalta no art.2:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 1)

O que seria essa qualificação para o trabalho? Quais os movimentos têm sido feitos de modo que isto se concretize? Quais os conhecimentos são estudados na escola para que isso se efetive? Nesse sentido, objetiva-se preparar tanto esse trabalhador, quanto o educando na entrega de uma formação barata e de um processo de trabalho que faça com que esse estudante esteja conformado com o pouco que existe e com funções de baixa remuneração, ou seja, é a problemática de um futuro que já foi negado a esses jovens.

3. O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

As amplas mudanças ocorridas no curso da história da educação brasileira servem como apoio para compreendermos as facetas e as transformações em curso ou já realizadas do que é a escola para a classe trabalhadora. Sabemos que em uma sociedade separada por classes há a distinção das escolas para os dirigentes e dirigidos. Os dirigentes dispõem de moderna educação, de tempo para aproveitamento do ócio, de uma gama de conhecimentos e imersão cultural, que poderá no futuro auxiliá-los a almejar o tão esperado sucesso. Para os dirigidos é oportunizada uma formação básica e geral, voltada para o exercício laboral e instrumental.

No entanto, ao falarmos de Ensino Médio e de certo modo, da formação para os jovens brasileiros é necessário retornar ao passado para entender como essas implicações produziram os resultados de hoje. O recorte temporal será marcado pelas mudanças feitas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 até os dias atuais com um rápido

apontamento na Constituição da República Federativa de 1988 na parte que corresponde a garantia do direito a educação.

Em 1988, tivemos a abertura política e democrática do Brasil ao mundo. Com o fim da ditadura civil militar, o país teve a possibilidade de pensar em um novo caminho a ser seguido a partir desse início e retomada da democracia. A legislação, por sua vez, deveria seguir esses princípios com foco em políticas democráticas, que atendessem a população, depois de múltiplas transformações do longo século XX.

O começo da era neoliberal no Brasil é iniciado com Fernando Affonso Color de Mello que governou no período de 1990 a 1992, no qual a agenda neoliberal começou por meio da abertura para o sistema financeiro internacional no Consenso de Washington, pois o Brasil encontrava-se excluído desde o ano de 1982. Nesse evento, o compromisso anunciado era o da contenção de despesas no âmbito público. Os elementos que surgem para as medidas instauradas são destacados por Barbosa (2017), como:

> (...) equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; abertura comercial, por meio de redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias; liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; privatização das empresas e dos serviços públicos (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 1998, *APUD IN*, BARBOSA, 2017, p.37)

Isto tudo correspondeu a um conjunto de parâmetros necessários, para auxiliar o país no controle dos gastos. Porém, em nome desse controle e das mudanças que propuseram a condução do país para o avanço e modernização, acompanhou-se o começo da destruição dos direitos da classe trabalhadora. Por isso, o estudo em linha do tempo para entender o presente, porque é nesse momento que as políticas sociais e a adequação do mundo do trabalho as necessidades e instabilidades do mercado teve como efeito a diminuição dos empregos formais. (BARBOSA, 2017)

A Constituição Federal de 1988 é a primeira etapa, para se pensar no Ensino Médio, quando destaca no art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: II - progressiva universalização do ensino médio gratuito”. (BRASIL, 1988). É nesta primeira etapa, que já começa a ser delineado os primeiros passos para se pensar nessa etapa da escolarização após a abertura política e de construção do texto da Constituição Federal.

No governo de Fernando Henrique Cardoso entre os anos de 1995 e 2002, este foi marcado por amplas mudanças no Brasil com uma gama de documentos norteadores para o desenvolvimento do trabalho na educação básica. Vale ressaltar que foi um momento determinado por políticas e organizações neoliberais, que diminuiu a presença do Estado na esfera pública.

> Durante esse governo, foram elaborados vários documentos legais para orientação e funcionamento da educação brasileira. Foi elaborada e promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996. Além disso, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o Decreto nº 2.208/1997, os quais representaram o grande marco normativo dessa reforma. (SILVA, LIMA & SILVA, 2017, p. 9)

Todo esse volume de documentos é de estrita importância, para analisarmos os modelos e os projetos de formação dos estudantes brasileiros e no amparo legal e documental necessário para a contribuição nas pesquisas dos cientistas brasileiros e na efetiva garantia de direitos ao povo brasileiro. A LDB dividiu a educação em níveis, como Educação Básica, em que se compreende (Educação Infantil, Ensino Fundamental - Primeiro e Segundo Segmentos -, Ensino Médio) e o Ensino Superior.

> É possível observarmos, na referida Lei, as diferentes possibilidades de ofertas permitidas ao Ensino Médio, pois, além de garantir a formação geral, preceitua assegurar a formação profissional, apresentando, ainda, um novo modelo de educação: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. As possibilidades de cursar o Ensino Médio com a Educação Profissional são estabelecidas na LDB vigente no art. 36, da seguinte forma: "I – articulada com o Ensino Médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio". (SILVA, LIMA & SILVA, 2017, p. 9)

Após a separação entre Ensino Médio e formação profissional, dada sob o regimento do Decreto nº 2.208/1997 feita ainda no governo de FHC, acende o destaque na relação entre educação e trabalho, pautada na ideia de globalização e sob os efeitos neoliberais. A urgência disto surge em preparar o indivíduo para o desempenho e para a formação no ingresso ao mundo do trabalho, pautado sob os princípios da empregabilidade. Isto não leva em consideração o processo que corresponde ao sentido que deveria ser empregado ao trabalho com base na concepção de que o trabalho é uma relação de transformação da natureza e com a ideia de sobrevivência no mundo material. "O que é isto, senão o trabalho como mediação de primeira ordem entre homem e natureza?" (MÉSZÁROS, 2016, *APUD IN*, RAMOS, 2017). A compreensão ao perceber o trabalho

como princípio ontológico e epistemológico é o reconhecimento de que o homem ao manipular os elementos da natureza para satisfazer as suas necessidades têm por objetivo aprender com essa ação possibilitando que esse conhecimento seja perpassado para as próximas gerações.

Em 2003, Luís Inácio Lula da Silva inicia o governo, no período que corresponde entre 2003 e 2011, revogando o Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto de nº 5.154/2004, que destaca:

> Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; (Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014); II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004, p. 1)

No tempo presente há a contrarreforma do Ensino Médio, que foi inicialmente implementada pela Medida Provisória (MP 746/2016) e em seguida sob a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 durante o governo de Michel Temer. Este foi o cenário perfeito para que o experimento em curso pudesse obter resultados eficientes, pois após o golpe contra a Presidenta Dilma Rouseff, o então vice-presidente Michel Temer toma posse e coloca em ação todos os projetos de destruição do país sob a justificativa de que a contenção de gastos com projetos sociais, diminuição dos investimentos no setor público, a reforma da previdência e trabalhista e a retomada de projetos neoliberais seriam os mecanismos fundamentais para que o país alavancasse no cenário econômico. Esta se destaca por:

> De acordo com a lei, as escolas deverão ampliar a carga horária de 800 horas anuais para 1.000 horas, em um tempo de transição de cinco anos, contados a partir de março de 2017. Progressivamente, deverão oferecer 1.400 horas anuais de carga horária, tornando-se escolas de tempo integral. A Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) estabeleceu, como inovação, nova composição para o currículo: parte deve ser destinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no máximo 1.800 horas para sua integralização, e a outra parte para itinerários formativos, com cinco arranjos curriculares. A intenção é flexibilizar parte do currículo do Ensino Médio com caminhos formativos à escolha dos estudantes, dependendo das possibilidades de oferta dos sistemas de Ensino. (HERNANDES, 2020, p. 2)

A palavra reforma foi um conceito empregado pelos neoliberais por ser associada nas lutas sociais e com o sentido progressista e de reorganização de algo ou neste caso, para o aspecto social. Como uma estratégia, para se valer do emprego da mudança e de que viria ser diferente, este

conceito foi usado pelos neoliberais de forma falsa para disfarçar para o povo, que foi levado a acreditar que a parceria público-privada poderia trazer benefícios na relação entre o Estado e a sociedade com a justificativa de que a produtividade e a eficiência seriam os elementos para aferir qualidade. Isto não é algo novo, pois nos dias de hoje acompanhamos os artifícios e os mecanismos utilizados na desconsideração ao setor público, a fim de pôr em curso os projetos neoliberais que podem beneficiar àqueles que propagam pela presença do setor privado para a promoção da ausência do setor público.

> Trata-se, na verdade, para Coutinho (2012, *APUD IN*, BARBOSA, 2017), de uma contrarreforma, já que, na época neoliberal (e no contexto atual!), a palavra "reforma" não significa ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado, mas sim cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle. (BARBOSA, 2017, p.40)

Por isso, a adoção da palavra contrarreforma, porque na verdade o que vemos hoje não é objeto de reforma, renovação, de encontro com o novo, mas uma forma de apresentar a sociedade um projeto com traços antigos e que advém de outras tentativas de reformas sem sucesso. Desse modo, surge como consequência a dualidade escolar, o estímulo a pedagogia das competências e a restrição da população e da juventude, principalmente oriunda das classes populares e da escola pública, no acesso à universidade.

Neste estudo não iremos nos aprofundar sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, mas é um lembrete para refletirmos sobre os estudantes que se encontram nesta modalidade. É possível para esses (as) educandos (as) se dedicarem ao ensino de horário integral? Ou até mesmo o aluno que procura pelo primeiro emprego poderá se dedicar aos estudos de horário integral? Nesse sentido, percebe-se que há uma exclusão desses indivíduos e a não garantia do direito de acesso à Educação. Se o Ensino Médio e a resolução da legislação determinam essa carga horária, onde estará a referida modalidade? É preciso destacar que a educação pública deve ser um compromisso dos entes federativos e que se a referida modalidade não está sendo contemplada com essa lei, o que poderá ser feito?

> O Novo Ensino Médio se configura a partir de uma estrutura elaborada com a Formação Geral Básica (FGB) e com o Itinerário Formativo (IF). A FGB oferta os componentes curriculares pautados na BNCC – Base Nacional Comum Curricular. O IF contém um Núcleo Integrador formado por Eletivas e Projeto de Vida, além da trilha de aprofundamento. (SEEDUC-RJ, 2022)

A Lei nº 13.415/2017, corresponde ao Novo Ensino Médio e pauta-se pela flexibilização do currículo e aumento da carga horária. A formação pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio do ano de 2012, tem por desenvolver uma educação com princípios globais que envolvem conhecimentos relativos a ciências, tecnologia, cultura e trabalho. Com um currículo flexível, surge como opção o itinerário formativo, que são áreas de conhecimento, como: as linguagens, a matemática, as ciências da natureza e as ciências humanas. "Os itinerários formativos se caracterizam no aprofundamento do estudante em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou Formação Técnica e Profissional, a partir de um itinerário formativo, composto por núcleo integrador e trilha de aprofundamento". (SEEDUC-RJ, 2022). As eletivas são de livre escolha do estudante e partem da sua área de interesse.

Em contrapartida, as escolas não são obrigadas a ofertarem todos os itinerários, porque mesmo que desejem, estas enfrentam problemas de infraestrutura, de organização e disponibilidade de docentes aptos e muitos dos que estão alocados na escola ao terem disciplinas que não condizem com os itinerários acabam sendo obrigados a darem as aulas das respectivas eletivas, pois ao estarem livres é sugestivo que estes não estão desempenhando suas funções e sendo remunerados. É nessa etapa que entra o notório saber, porque se um professor de Sociologia é habilitado para a sua função e este tem horários disponíveis em sua carga horária, mas está sem turmas, em algum momento será alocado para oferecer alguma eletiva ou se houver a recusa, o docente precisará encontrar outra escola para cumprir sua carga horária. Neste ponto começa a precarização e a coação, porque este profissional acabe se submetendo a lógica com medo de perder sua matrícula, além do deslocamento que pode ser mais distante que a sua escola de origem. Por isso, as políticas neoliberais têm avançado na escola pública a partir dos itinerários formativos, com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

> [...] a Lei n.º 12.415/2017 reforça o caráter minimalista da educação, reduzindo os conhecimentos escolares às necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea, com o objetivo de dar prosseguimento à formação de trabalhadores flexíveis, polivalentes e facilmente adaptáveis às flutuações do mercado. (BARBOSA, 2017, p. 47)

A prática discursiva é dizer aos jovens que o NEM é capaz de tornar o processo de aprendizagem criativo e interessante. Desse modo, é possível perceber que há em curso a retomada dos princípios que envolvem a Pedagogia das Competências, na qual o processo de escolarização

e o diploma universitário não seriam mais a garantia do pleno emprego com acesso a um salário digno e boas condições de vida.

> Nesta era de incertezas, de flexibilização e de alto índice de desemprego, a pedagogia das competências e habilidades visa desenvolver no indivíduo um conjunto de competências que o tornem capaz de adaptar-se à sociedade do não emprego, capacitando-o a se acostumar com contrato de trabalho por tempo determinado e/ou a buscar alternativas no mercado informal, no trabalho autônomo, pelo empreendedorismo e/ou cooperativismo, ou mesmo a se proteger da possibilidade de demissão. (BARBOSA, 2017, p. 45)

Sob nova roupagem e sempre pautada nos princípios econômicos a configuração atual é a formação de um trabalhador de novo tipo, a fim de que este (a) adapte-se as novas condições globais, sociais e impostas pelo mercado, por exemplo, o desemprego. Com o aumento dos índices de desemprego entre a juventude surge a resposta encontrada para essa problemática que é o empreendedorismo.

> Na retórica neoliberal, o empreendedorismo é uma das estratégias de enfrentamento ao elevado índice de desemprego juvenil. Não por acaso, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, ele seja um dos eixos dos itinerários formativos junto com a investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção cultural. Estudos recentes têm demonstrado o quanto a ideologia empreendedora vem adquirindo capilaridade dentro das redes públicas de ensino do país nas últimas duas décadas (COSTA; CAETANO, 2021, *APUD IN*, MADEIRA, BARBOSA, 2023, p. 4).

A culpa e o fracasso acabam sendo compromissos assumidos pelo indivíduo. A coação interna surge e o sujeito se culpa por não ter alcançado uma boa posição e de certo modo não ter obtido investimentos possíveis para conseguir ser “alguém na vida”. Isto não leva em consideração as implicações e as problemáticas oriundas do sistema e acaba trazendo essa culpa para a esfera da individualidade.

A implementação do NEM e dos itinerários formativos em escolas públicas, condiz com um novo modelo de formação, de caráter neoliberal, pragmático, onde o sujeito poderá se considerar como “empreendedor de si” (HAN, 2018). O empreendedorismo é uma espécie de produção acelerada de empregos de forma rápida e sem regulamentação formal e que fortalece a economia.

> O estímulo ao empreendedorismo e a implementação de matrizes curriculares voltadas para o desenvolvimento de competências comportamentais e socioemocionais desvelam o privilegiamento dos interesses privatistas na formação dos jovens trabalhadores. (MADEIRA, BARBOSA, 2023, p. 5)

A implementação e tramitação do Novo Ensino Médio teve por início no ano de 2022, mas diante das discussões na sociedade civil e sob pressão popular o processo acabou sofrendo uma possível chance de ser substituído e encontra-se suspenso desde abril de 2023. Essa etapa deve ser retomada em 2024 com vistas a modificações na legislação.

> Para críticos das mudanças, a adoção das novas regras foi feita sem o devido debate e poderia aprofundar desigualdades entre estudantes das redes pública e privada. O novo modelo, segundo especialistas, induz jovens de escolas públicas a cursarem itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados precariamente, já que muitas escolas não têm infraestrutura adequada. (BRASIL – AGÊNCIA SENADO, 2023, p. 1)

É interessante perceber que as movimentações populares têm alcançado uma possível construção de diálogo capaz de minimizar e observar o quanto ainda pode ser feito pela juventude do país. A emergência de uma educação reflexiva e crítica, que possa emancipar esses indivíduos desde o processo inicial da escolarização, acontece através da consciência da classe na qual esses sujeitos pertencem. É por meio das relações sociais, que se produzem os saberes e as vivências, que vão dar base à existência material. O ser humano se educa no processo de produção da existência, na troca com o outro e nos conhecimentos que vão sendo elaborados. O espaço escolar pode ser um lócus capaz de promover boas experiências, que permitam que a construção da relação com o mundo do trabalho e com o conhecimento sejam capazes de trazer a esses (as) jovens brasileiros perspectivas e sonhos de um futuro digno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças que marcaram a história do Brasil alteraram a legislação e produziram os projetos e as marcas históricas em vigência. No entanto, estas transformações demonstram um fenômeno que não é novo. As políticas não são de Estado, mas de governo, pois ou não possuem continuidade ou não têm afinidade com determinada proposta de governo ou simplesmente são usadas como mecanismo eleitoral. Em contrapartida, são políticas que não mudam o contexto histórico, porque não se propõem a ter continuidade, caso estas apontem resultados efetivos.

Desse modo, todo esse percurso na história da legislação educacional do país nos faz pensar sobre como todas essas modificações implementadas ao longo da linha do tempo acabam por

atender ao mercado, à lógica empresarial, gerencial e capitalista e não buscam atender as classes populares, que muitas vezes dependem da educação pública para terem acesso ao conhecimento.

Esta não é a primeira pesquisa que aponta o capital e a elite brasileira, se valendo de um capitalismo dependente e de autonomia mínima e que tem por objetivo manter seus privilégios e garantir que a classe trabalhadora não chegue à universidade pública, um símbolo de produção de conhecimento e desenvolvimento nos aspectos da pesquisa, ensino e extensão.

O que há de resultado aparente é uma juventude sem perspectiva de futuro, com uma formação aligeirada, técnica e instrumental, que por meio de artifícios do discurso diz que será possível e atrativo escolher qual será a formação que mais se enquadra com seu perfil. A escola acaba se tornando uma espécie de depósito, porque não consegue de forma mínima formar para o mundo do trabalho, já que as demandas atuais não correspondem com o processo de formação e com as modificações do século XXI.

Desse modo, a partir dessa perspectiva e das reflexões aqui tecidas, observa-se que não há o compromisso com uma formação integral, humana e cidadã divulgada na Constituição Federal de 1988 destacada no art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: II - progressiva universalização do ensino médio gratuito”. (BRASIL, 1988), na qual é reconhecida as necessidades de um Ensino Médio que construa processos formativos e emancipatórios. O que esperamos é que as classes populares possam ter em mãos a possibilidade de construção do conhecimento e de poderem sonhar com um futuro que seja possível. Ademais, é fundamental que os currículos possam atendê-los, a fim de que lancem mão de uma formação possível e que atenda às suas respectivas necessidades e possibilidades desse tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital/ Ricardo Antunes. – 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

BARBOSA, Carlos Soares. A Política Neoliberal e a Contrarreforma na Educação dos Trabalhadores no Governo Fernando Henrique Cardoso. EDUCAÇÃO EM DEBATE (UFC), v. 39, p. 35-50, 2017.

BRASIL – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

BRASIL – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

BRASIL – Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.154%20DE%2023,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

BRASIL – Agência Senado. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/17/ensino-medio-pode-passar-por-nova-reforma-em-2024#:~:text=O%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%20(NEM,Congresso%2C%20deve%20continuar%20em%202024. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

BRASIL - Legislação do Novo Ensino Médio nº13.415/2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

FRIGOTTO, Gaudencio; FERREIRA, Sonia Maria . Cultura colonizadora e escravocrata, autoritarismo e ultraconservadorismo: o DNA da classe burguesa brasileira. In: FRIOTTO, Gaudencio (Org.). Ensino médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica: determinações culturais, econômicas, políticas e legais. 1ed.Rio de Janeiro, São Paulo: UERJ, LPP; Expressão Popular, 2023, v. 1, p. 32-75.

HAN, Byung- Chul. Psicopolítica – O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. 2018, 119 p.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 1, p. 1-20, 2020.

MADEIRA, Filipe Cavalcanti. BARBOSA, Carlos Soares. Concepções Docentes Sobre a Contrarreforma do Ensino Médio e a Ênfase ao Empreendedorismo na Rede Estadual do Rio de Janeiro. Revista Formação em Movimento v.5, n.11, 2023

RAMOS, Marise Nogueira. Conceitos Básicos sobre Trabalho. In: FONSECA, Angélia. (Org.). O Processo Histórico do Trabalho em Saúde. Coleção Educação Profissional e Docência em Saúde: a formação e o trabalho do Agente Comunitário de Saúde. 1ed.Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2007, v. 5, p. 27-56.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: Adilson Cesar Araújo, Cláudio Nei Nascimento da Silva. (Org.). Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. 1ed.Brasília: Editora Instituto Federal de Brasília, 2017, v. 1, p. 20-43.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio. Retratos da Escola, v. 16, p. 71-88, 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC- RJ – Disponível em: https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/como-eh-o-nem.php. Acesso em: 22 de setembro de 2023.

SILVA, Amanda Moreira. O trabalho docente na educação pública fluminense frente ao empresariamento. REVISTA CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO, v. 15, p. 162-177, 2020.

SILVA, Francisca Natália; LIMA, Erika Roberta Silva; SILVA, Lenina Lopes Soares. Trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil. Holos (Natal. Online), v. 3, p. 164, 2017.

UM DIÁLOGO NECESSÁRIO SOBRE O TRABALHO: ELEMENTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Leandro Garnier Farias do Bem Baptista[87]

RESUMO: O objeto deste presente estudo é a problematização das concepções de trabalho subjacentes à formação em administração, que se solidifica como um dos cursos de graduação que mais crescem no Brasil. O objetivo principal é analisar como o trabalho, enquanto categoria conceitual, tem sido abordado na formação de administradores/as. Foi adotada como metodologia a revisão de literatura integrativa. A proposta é encontrar pistas sobre as concepções de trabalho que permeiam as teorias da administração para colocá-las em diálogo com o referencial das clínicas do trabalho, que tem como foco principal de estudo as relações entre o trabalho e a subjetividade. Sem desconsiderar os efeitos deletérios do trabalho, essa referencial aposta no fortalecimento do processo criativo e construtivo do sujeito, isto é, na capacidade de mobilização, individual e coletiva, face ao real das situações de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: concepção de trabalho; administração; clínica da atividade, ergologia; formação.

INTRODUÇÃO

Neste estudo temos como objeto a problematização das concepções de trabalho subjacentes à formação em administração, que ocorre nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, em nível de graduação. Nos interessa discutir as possíveis repercussões desses constructos teóricos, que orientam a formação, sobre as relações entre a saúde e o trabalho no contexto nacional.

Desde o golpe de 2016, a sociedade brasileira atravessa um período de grande dificuldade no enfrentamento ao avanço do neoliberalismo. O fomento às práticas de terceirização e de precarização do trabalho, somadas ao desmonte de políticas públicas como a Lei das Terceirizações

[87] Bacharel em Administração, com ênfase em Administração Pública, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: garnier.leandro@gmail.com

e as contrarreformas trabalhista e previdenciária, demonstram que o trabalho acaba por ser um dos elementos centrais de disputa nessa sombria realidade (SANTORUM e MUNIZ, 2019).

Nos últimos anos, o campo do trabalho no Brasil tem sofrido diversos ataques não somente no âmbito dos direitos, mas também na Saúde Pública e na Educação Superior. Impulsionado por uma lógica capitalista, produtivista e neoliberal, o país abriu portas para as práticas da chamada administração flexível e, também, para a mercantilização da educação (MANCEBO, 2019). O aumento dos índices de desemprego, dos empregos informais, dos acidentes de trabalho e o grave problema de Saúde Pública, associado ao aumento de transtornos mentais vinculados ao trabalho, são alguns dos encadeamentos que associam o trabalho à denúncia de diversas manifestações de sofrimento.

Nesse cenário, consideramos a administração como uma ciência e profissão que opera uma função estratégica, pois se solidificou como um dos cursos de graduação que mais crescem no Brasil. Entende-se que é imperativo problematizar a concepção de trabalho que orienta a formação de administradores/as, discutindo seus efeitos para a saúde dos/as trabalhadores/as, pensando também a saúde dos administradores/as, bem como para o enfrentamento de questões clássicas nesse campo, como a qualidade e a eficácia no trabalho.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar, em diálogo com os referenciais das clínicas do trabalho, pistas sobre as concepções de trabalho subjacentes à formação em administração em nível de graduação. Busca-se, por meio de uma revisão de literatura integrativa, levantar subsídios a respeito das concepções de trabalho presentes na Administração, que contribuam para pensar essa formação, que é a maior em números de matrículas de acordo com os dados do CENSO 2021 da Educação Superior, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2022).

Esse relatório mais recente demonstra que o curso de administração, no que se refere ao número de matrículas, possui grande destaque. Considerando a Rede Federal e os cursos presenciais, a formação em administração recebe o maior número de matrículas no Brasil. Ainda na Rede Federal, entretanto, analisando os dados de cursos à distância, a Administração é a quarta colocada, ficando atrás dos cursos de Pedagogia, Matemática (formação de professores) e Letras (formação de professores). Por outro lado, os dados da Rede Privada, apontam que o curso de Administração é o segundo mais escolhido nos cursos à distância e o quarto nos cursos presenciais.

Além disso, os dados do CENSO 2021 da Educação Superior também ilustram os cursos com maior número de alunos nos últimos 10 anos. Nesse período, três cursos de graduação se mantêm no topo, são eles: Administração, Direito e Pedagogia. Em 2011, o ranking era exatamente nessa ordem. Contudo, em 2021, houve uma alternância, sendo atualmente liderado pela Pedagogia, seguido pelo Direito e na sequência, pela Administração. O que pode ser observado também é que a diferença desses três cursos para o quarto colocado, nesse mesmo período, é bem grande. O curso de Administração, atual terceiro colocado, possui 620.966 alunos, enquanto Enfermagem, quarto colocado, possui 388.266 alunos.

Com esses dados, é notória a tamanha popularidade do curso de administração, pois atrai milhares de estudantes ano a ano. Diante desse quadro há que se considerar que esse curso de graduação pode ter um papel importante e decisivo na disseminação de determinados modos de pensar e padrões de comportamento (PETINELLI-SOUZA e BARROS DE BARROS, 2010) relacionados ao trabalho. E é por isso que as bases teóricas dessa formação caracterizam uma delimitação importante para discutir o objeto de pesquisa, que é a concepção de trabalho, enquanto categoria conceitual.

Uma outra delimitação importante para esta pesquisa é que a formação em análise é a formação em administração de empresas, isto é, aquela que não tem nenhum vínculo com a administração pública. Isso é importante demarcar, pois os aspectos centrais de análises estarão pautados no contexto capitalista de manutenção dos lucros e da lógica de mercado. Entendemos que as formações podem ter detalhes que, ao mesmo tempo que as unem, podem afastá-las, considerando o viés de análise proposto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme apresentado anteriormente, quando o trabalho entra em pauta na atual conjuntura política do Brasil, são evidenciados diversos desafios no que concerne ao enfrentamento aos ideais que ganharam espaço após os anos 2013 e 2014 no país. De fato, a vitória momentânea de um projeto político marcado por ideais neoliberais e conservadores, trouxe estragos no campo dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, desencadeando contextos de forte tensão política na sociedade brasileira.

Santorum e Muniz (2019) explicam que esses conflitos afetam os modos de vida e de subjetivação dos indivíduos, além de implicarem também em relações conturbadas e degradadas entre as pessoas. Os autores chamam atenção para esses encadeamentos que acontecem também na micropolítica do cotidiano de trabalho, o que requer atenção, visto a tamanha importância que ele tem na vida das pessoas.

As reflexões propiciadas pelo referencial das clínicas do trabalho inspiram o vislumbrar de alternativas para compreender e interrogar o trabalho por uma via alternativa à do adoecimento. Abre-se assim, um caminho para considerar a relação do sujeito com o trabalho pelo seu potencial de desenvolvimento e de recurso de saúde. Nesse sentido, Bendassolli e Soboll (2011) explicam que as clínicas do trabalho são um conjunto de teorias que possuem o foco de estudo centrado na relação entre a subjetividade e o trabalho e que, o objeto comum de todas essas teorias é a situação do trabalho.

Santorum e Muniz (2019) acrescentam que uma das riquezas desse referencial é primeiro ser uma alternativa às bases teóricas norte-americanas, mas também se apresenta como um conjunto de ideias e teorias que analisam o trabalho do ponto de vista da atividade, considerando-o como uma reserva vasta de alternativas possíveis para a produção de vida e, consequentemente, para a constituição de subjetividade.

Os autores pontuam que uma das propostas é a busca pela reflexão coletiva acerca da experiência dos trabalhadores e trabalhadoras para poder desenvolvê-la, almejando a expansão do seu poder de agir em relação à situação de trabalho. Eles ainda explicam que, ao convidar e provocar os trabalhadores para debater coletivamente seu trabalho, há inúmeras possibilidades para fortalecer as formas de cooperação entre eles e, consequentemente, contribuir para pensar coletivamente as estratégias de intervenção e desenvolvimento do trabalho.

A partir disso, é importante destacar o termo “clínica” nesse referencial. Ele não possui qualquer relação com uma “clínica de consultório”, que acaba pressupondo algumas problemáticas singulares de um indivíduo. Bendassolli e Soboll (2011) esclarecem que esse termo é entendido por meio da articulação entre o mundo psíquico e o mundo social, considerando o trabalho como uma esfera social de vivências. Para os autores, esse termo contempla as experiências subjetivas e objetivas dos trabalhadores, inclusive as de sofrimento, porém, as transcendem, priorizando os

processos criativos e construtivos do sujeito, sua capacidade de agir, de se mobilizar e de resistir diante do real do trabalho.

Ainda sobre essa questão, Souza, Athayde e Santorum (2018) evidenciam também que o termo "clínica" não tem relação nenhuma com um suposto objetivo de identificar, diagnosticar e tratar individualmente algum sujeito que sofra com algum transtorno relacionado ao trabalho. O termo, segundo os autores, tem estrita relação com a orientação desse referencial, qual seja, cuidar do trabalho para desenvolvê-lo e transformá-lo. Santorum e Muniz (2019) acrescentam que a ideia central é cuidar do trabalho, para cuidar de quem trabalha. Dessa maneira, o clínico do trabalho tem uma participação nesse processo, entretanto, são os próprios trabalhadores que protagonizam e assumem o cuidado com seu próprio trabalhar.

Souza, Athayde e Santorum (2018) explicam também que o ato clínico pode ser compreendido como o meio de produção de um desvio, baseando-se na filosofia atomista de Epicuro. Ao abordar o ato clínico, os autores evocam do latim a palavra *clinamen*, em referência aos pequenos movimentos de desvio dos átomos que, ao caírem no vazio, se chocam, resultando na geração do mundo. Com isso, é possível compreender o contexto no qual a clínica se faz, isto é, os desvios representam "os movimentos em direção à liberdade, à autonomia, à afirmação da vida e da saúde" (pg. 102) que serão compreendidos, generosa e atenciosamente, por meio dos olhares e escuta clínicos, situados em uma atividade de trabalho. Por meio dessa formulação, os autores enaltecem uma premissa das clínicas do trabalho: o compromisso de analisar o trabalho por meio da formação de um contexto dialógico entre pesquisadores (clínicos do trabalho) e os protagonistas do trabalho (trabalhadores/as).

O referencial das clínicas do trabalho, segundo Santorum e Muniz (2019), aposta na afirmação da vida e da saúde, mesmo com os desafios impostos, nesse sentido, para os trabalhadores e trabalhadoras. Os autores explicam que o sujeito produz a realidade, ao fazer e se fazer no trabalho, por um movimento dialético, constituindo-se a si mesmo e construindo o mundo. E, compreender sua saúde é compreender a história da vida, que se produz na sua atividade histórica e singular de produção dos meios de vida em um meio pleno de variabilidades. Os autores retomam as ideias de Canguilhem (1990), que explica que o mundo não é totalmente previsível e, por isso, é um lugar de acidentes, de infidelidades de meio.

A partir disso, o autor explica que em um mundo que não é previsível, pelo contrário, é um lugar de invariabilidades e infidelidades, estar em boa saúde é ter o luxo biológico de ficar doente e encontrar possibilidades para se recuperar. Isto é, saúde não é sinônimo de ausência de doença, mas sim a possibilidade de encontrar novos meios de estabelecer novas forma de vida, tanto para viabilizar sua recuperação de sua saúde, quanto para protegê-la (CANGUILHEM, 2001).

Com isso, Bendassolli e Soboll (2011) enfatizam que as clínicas do trabalho não desconsideram o sofrimento e os efeitos deletérios do trabalho, mas estão centradas nos processos criativos e construtivos do sujeito. É uma aposta na capacidade do sujeito de se mobilizar, agir e resistir perante o real do trabalho. Para os autores, esse conjunto de ideias e teorias que compõem o referencial das clínicas do trabalho, buscam evidenciar a relação do trabalho e os processos de subjetivação, entretanto, no campo da psicologia no Brasil, há uma disputa que se reflete em diferentes posicionamentos e abordagens sobre a análise do trabalho, especialmente: a cognitivo-comportamental, a social e a clínica.

Os autores explicam que a primeira diferenciação entre as três é que a psicologia social acredita que a análise do trabalho pode ser realizada por meio de representações sociais, identidades pessoais e sociais e pelo desemprego e por processos organizativos. A psicologia cognitiva-comportamental está centrada no comportamento humano que deve ser gerenciado. Com isso, espera-se que os indivíduos processem as informações que recebem dos modelos mentais gerenciais. Por outro lado, a abordagem clínica busca produzir conhecimentos que oportunizem a conscientização coletiva e as vivências nas relações de trabalho para transformar a realidade.

Um campo de análise importante para esta pesquisa é o da psicologia organizacional e do trabalho (POT), que era inicialmente denominada de psicologia industrial e, posteriormente, de psicologia organizacional. O campo da POT possui seus fundamentos centrados na psicologia cognitiva-comportamental e aposta em propor soluções destinadas à previsão e ao controle do comportamento voltado ao desempenho nas organizações. Os objetivos da POT estão alinhados aos da administração e do gerenciamento, com isso, espera-se de um psicólogo organizacional, inserido em organizações capitalistas, que ofereça à gestão artifícios e instrumentos de controle (BENDASSOLLI e SOBOLL, 2011).

Nesse ponto, os autores enfatizam que a psicologia cognitiva-comportamental se apresenta como capaz de intervir e de responder à demanda de instrumentalizar o gerenciamento dos fatores

humanos no trabalho, isto é, adequar os sujeitos às demandas de desempenho e eficiência das organizações. Em contrapartida, a abordagem clínica se ocupa da intervenção que evidencie as práticas que afetam os processos de subjetivação dos sujeitos no trabalho, com ênfase nos processos emancipatórios do sujeito, fugindo do obedecimento à lógica de desempenho produtivo. Com isso, nas clínicas do trabalho, o psicólogo é coagente de transformação, sendo a pesquisa-ação uma prática importante para o desenvolvimento do conhecimento e conscientização dos sujeitos em situação de trabalho.

Com isso exposto, as clínicas do trabalho adotam a premissa de que há muito mais no trabalho do que simplesmente uma relação contratual e instituída de emprego. Os autores indicam que o trabalho é a "atividade pela qual o sujeito se afirma na sua relação consigo mesmo, com os outros com quem trabalha e pela qual colabora para a perpetuação de um gênero coletivo" (pg. 6). As clínicas do trabalho não estão disponíveis somente para a atuação em campos capitalistas e tradicionais, pois, levam em consideração a necessidade de luta contra a vulnerabilidade social, formas de alienação, invisibilidade social e ocultação do real trabalho (BENDASSOLLI e SOBOLL, 2011).

Então, dentro desse contexto das clínicas do trabalho existem teorias clínicas que possuem finalidades que convergem e aspectos epistemológicos-teórico-metodológicos que se divergem. Cada uma delas parte de um conceito de subjetividade e de trabalho, isto é, cada uma parte de uma via diferente para compreender e apreender as situações de trabalho e os processos de subjetivação. São elas: a psicodinâmica do trabalho, a clínica da atividade, a psicossociologia e a ergologia. Serão mobilizados nessa presente pesquisa a perspectiva ética-epistemológica da ergologia e a abordagem teórico-metodológica da clínica da atividade.

METODOLOGIA

Este é um estudo de investigação teórica e, para tanto, foi escolhida como metodologia a revisão de literatura integrativa. Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011) pode-se gerar novos conhecimentos com esse tipo de revisão, a partir de uma análise de estudos já publicados anteriormente a respeito de determinada temática.

Além disso, pode-se acrescentar que essa é a forma de revisão mais ampla, no que concerne às revisões como abordagens metodológicas, e que permite incluir estudos experimentais e não

experimentais, dados da literatura teórica e empírica e definições e revisões de conceitos e teorias. As características deste tipo de revisão de literatura contribuem para que se construa uma investigação acerca de uma temática e/ou conceitos complexos (SOUZA, SILVA e CARVALHO, 2010). A proposta deste projeto, é, então, gerar novos conhecimentos a partir da análise de publicações científicas, identificando pistas sobre as concepções de trabalho que permeiam as bases teóricas dos cursos de graduação em administração.

Ao realizar algumas pesquisas em bases da administração, notou-se um volume maior de publicações e estudos, que tratam da análise crítica da Escola Clássica, sobre o taylorismo e o fordismo. Além disso, durante a apropriação do referencial teórico das clínicas do trabalho, pude observar que as teorias de Taylor e Ford são mais lembradas na discussão sobre a análise do trabalho.

Diante dessas paisagens, um outro possível recorte para a revisão de literatura passou a ser vislumbrado, pois, diferentemente de Taylor, que se preocupou com o desenvolvimento das atividades operacionais, Fayol pensou a administração como uma empresa, de cima para baixo, isto é, instituiu a ideia de uma hierarquia e pensou além de uma possível administração do trabalho. Ele desenvolveu um conjunto de ideias sobre o trabalho da administração (MAXIMIANO, 2011). O engenheiro francês Henri Fayol, é usualmente apresentado aos estudantes de Administração como o Pai da Escola Clássica de Administração, o que, de certa forma corrobora uma representação importante de sua contribuição para a evolução do pensamento e da ciência da administração (SOUZA e AGUIAR, 2011). Sendo assim, o recorte definido para este estudo de revisão é o de buscar publicações científicas que analisam e/ou dialogam com a Teoria Clássica de Fayol, em sua fundamentação teórica.

ANÁLISES PRELIMINARES

Para a formulação de um programa geral de ação de uma empresa, Fayol (1980) atesta que a previsão, a organização, a coordenação e o controle são indispensáveis, visto que são características da administração definindo que:

> Administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Prever é perscrutar o futuro e traçar o plano de ação. Organizar é constituir o duplo organismo, material e social, da empresa. Comandar é dirigir o pessoal. Coordenar é ligar, unir e harmonizar todos os

> atos e todos os reforços. Controlar é velar para que tudo corra de acordo com as regras estabelecidas e as ordens dadas (FAYOL, 1990, pg. 26).

Depreende-se daí que a definição de administração que começa a se esboçar nesta primeira parte da obra corrobora a aposta de Fayol na construção de uma função administrativa de uma empresa, baseada em um ideal de administração centrado em 5 pilares: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. A função mais complexa de uma empresa, segundo o autor, de formular o programa geral de ação da empresa é de responsabilidade da administração, principalmente, por meio da previsão entendida a partir da ideia de "perscrutar o futuro".

Tendo em vista a definição do verbo perscrutar, de acordo como Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1993, pg. 419), como "investigar minuciosamente"; "perquirir," pode-se considerar a existência de uma aposta na previsibilidade para garantir o funcionamento de uma organização. Refletindo sobre essas primeiras ideias, há um entendimento possível de que a administração não existiria sem a previsão. A problemática não está na previsão em si, mas na crença e aposta em uma previsibilidade total das coisas, isto é, a aposta de que as prescrições podem dar conta de antecipar tudo que acontece no trabalho.

Retomando o conceito trabalho prescrito – que, conforme a ergonomia da atividade, diz respeito àquilo que tem relação com a tarefa, aquilo que é determinado e pré-estabelecido como prescrição (o que fazer, como fazer, os meios e condições para fazer) - e o conceito de trabalho real, que é o trabalho efetivamente realizado, é importante trazer para a análise o destaque para o fato de que entre um polo e outro existe sempre uma defasagem. Estas considerações são importantes pois, no nosso entendimento, os encaminhamentos e decisões que podem surgir em uma organização por parte da administração, a partir do modo como essa equação é interpretada (a defasagem entre o prescrito e o real) pode ter ligação direta com a concepção de trabalho que informa esse olhar.

Para os ergonomistas da atividade, o trabalho prescrito jamais corresponderá integralmente ao trabalho prescrito, isto é, a estrita execução do trabalho prescrito é impossível, pois, considerando o sujeito como um ser humano, há de se considerar a variabilidade técnica e humana em todas as situações. Há uma falta de conexão entre as prescrições e a realidade prática. Por outro lado, entendendo os administradores como profissionais que pensam e determinam as prescrições,

por meio de sua própria prescrição – que é prever o trabalho - é preciso destacar os rumos que são dados por eles quando essa defasagem se explicita.

A administração entende que, por mais que se considere essa defasagem, há uma crença de que a estrita execução do prescrito é sim possível e deve-se agir sobre ela, isto é, se as prescrições não deram conta há uma falha a ser corrigida. Na experiência empírica o que se observa é uma forte tendência de que a forma de "correção" e encaminhamento por parte desses profissionais, tidos como "especialistas" a apontar para a demissão de um trabalhador/a que cometeu algum erro, para o treinamento (ou retreinamento) de uma equipe ou profissional e, principalmente, para o surgimento de novas prescrições. Ou seja, por meio das falhas identificadas nessa defasagem, novas regras serão tidas como normas na tentativa de antecipá-las, via de regra, vindas do alto, sem qualquer aproximação com o que se passa na situação concreta de trabalho.

As clínicas do trabalho nos ensinam que o processo das situações concretas de trabalho exige sempre dos trabalhadores que eles interfiram, que eles façam regulações. Entretanto, quando acontece algum problema muito grave, o protocolo da organização é buscar o "erro humano", porém, as coisas só acontecem porque os trabalhadores interferem. Apesar de tudo, o trabalho acontece.

Ao analisarmos essa concepção de trabalho do ponto de vista da filosofia vitalista de Canguilhem (1990), podemos dizer que ela é desvitalizada, pois, se o ser que está em uma situação de trabalho é vivente - é "vivo" - é incontornável essa defasagem, pois, a variabilidade é característica do vivente, em um mundo que é para se viver e não para se adaptar. Em um mundo que também não é totalmente previsível, pelo contrário, é repleto de infidelidades, o sujeito não é somente passivo, isto é, ele se implica e cria novas normas para viver.

Essa concepção de trabalho desvitalizada e genérica (BRITO, 2004) diverge do que a Ergologia e a Clínica da Atividade entendem que seja o trabalho enquanto atividade e o processo de subjetivação que acontece nas situações concretas de trabalho. Isto é, o trabalho, enquanto atividade, compreende um universo de possibilidades, não acessíveis por métodos diretos, entre o prescrito e o realizado. Um universo de conflitos, de dúvidas, paixões, preocupações, criações de soluções e mobilização de recursos. Yves Clot formula que entre o trabalho prescrito e o realizado existe um "continente escondido da subjetividade" que é onde acontece esse engajamento de mobilização dos sujeitos.

A problemática acerca das prescrições é que, se a defasagem existe, elas podem ser antigas e não retratar mais a realidade de uma situação de trabalho; elas podem ser insuficientes; podem ser genéricas; e podem não existir, o que, nesse último caso, caracterizaria uma ausência de normas (BRITO, MUNIZ, SANTORUM e RAMMINGER, 2011). E é por isso que muitas vezes o sujeito precisa improvisar em uma situação de trabalho. Entretanto, é preciso destacar que as prescrições são necessárias, isto é, de certa forma, elas são o retrato de um acúmulo sobre um trabalho e, caso não existam ou não estejam disponíveis, podem resultar em um custo subjetivo muito grande aos trabalhadores.

O problema não é a existência das prescrições, mas sim o lugar conferido a elas, que se pode depreender neste início de análise, como uma lei perfeita que não se pode rever, transgredir e problematizar. A própria prescrição de previsibilidade para o administrador nos parece ser uma prescrição extremamente ampla e ao mesmo tempo vaga, carecendo de uma relação com a concretude do fazer desse profissional.

Sobre a questão da ausência de normas, pode-se dizer que ela impõe aos trabalhadores e trabalhadoras dificuldades no que diz respeito aos objetivos que os trabalhadores se colocam para dar conta do trabalho, isto é, de fato, no cotidiano de trabalho, os trabalhadores inventam o como fazer quando as prescrições são insuficientes e/ou não existem. Uma das problemáticas que envolvem essa temática é a questão de que essa ausência torna a atividade desses trabalhadores arriscada, tendo em vista que há uma grande responsabilidade envolvida em suas decisões e escolhas para dar conta do trabalho. Abre-se espaço para a possibilidade de uma sobrecarga, de um uso exacerbado de si mesmo que pode ter implicações em sua saúde. Por isso, as questões que cercam as prescrições são tão complexas.

Desse modo, retomando a definição de Fayol de administração como “prever, organizar, comandar, coordenar e controlar”, há de se ressaltar que essas são, de certa forma, as prescrições de um administrador, ou seja, espera-se que o administrador preveja, organize, comande, coordene e controle. E, todos esses verbos são ações que possuem limites, ou seja, são prescrições muito amplas e complexas. A esse respeito, nos apoiamos em uma formulação de Schwartz (2004) que nos é particularmente cara para esta análise. Esse autor afirma que “trabalhar é gerir” e diferencia a administração da gestão e fala que erroneamente a sociedade acabou, ao longo do tempo confundindo esses termos.

Se por um lado a administração está centrada em aspectos da previsão, do controle, do comando, da coordenação e da organização, a concepção de gestão da ergologia toma como orientação a variabilidade humana, a história e o reconhecimento de que é necessário dar conta de algo sem recorrer a procedimentos estereotipados. Para Schwartz (2004), toda gestão envolve escolhas e arbitragens, nas quais um debate de valores acontece na elaboração de uma decisão. Por isso, "o trabalho nunca é somente expectativa do mesmo e repetição, mesmo que o seja em parte" (pg. 23).

Nesse sentido, esse mesmo autor adverte que um dos equívocos em matéria de administração é a crença de que esta função gerencial se exerce em um "deserto de gestão" ignorando a multiplicidade de gestões - levadas a cabo pelos trabalhadores - que operam no silêncio e na invisibilidade do cotidiano de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fortificando esses ideais, o trabalho pode ser um elemento de desenvolvimento e produção de saúde para quem trabalha (SANTORUM e MUNIZ, 2019). Os resultados preliminares indicam pistas de que a administração concebe o trabalho em uma perspectiva baseada na previsibilidade. Isto é, tal posição epistemológica desconsidera as micro gestões operadas pelos/as trabalhadores/as no fazer cotidiano das situações concretas de trabalho. As clínicas do trabalho oferecem contrapontos conceituais e metodológicos a essa perspectiva, propiciando vias de acesso à complexidade do trabalho, aos investimentos e contribuições dos sujeitos para efetivá-lo.

Entendemos que é imperativo problematizar a concepção de trabalho que orienta a formação de administradores/as, discutindo seus efeitos para a saúde dos/as trabalhadores/as, bem como para o enfrentamento de questões clássicas nesse campo, como a qualidade e a eficácia no trabalho. Seguindo os ensinamentos de Yves Clot (2013), em se tratando de análise de trabalho, a última palavra jamais será dita. A ideia, mesmo que complexa, é plantar alguma semente, problematizando, desde a formação, uma concepção de trabalho hegemônica que toma o trabalho na sua vertente desvitalizada e genérica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENDASSOLLI,P. F. & SOBOLL,L. A. P. (orgs.) Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. Gestão e Sociedade, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas. Brasília, 2022.

BRITO, J. C. Saúde do Trabalhador reflexões a partir da abordagem ergológica. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J. & ALVAREZ, D. (Orgs.) Labirintos do Trabalho. Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRITO, J., MUNIZ, H., SANTORUM, K., & RAMMINGER, T. (2011). O trabalho nos novos e antigos serviços de saúde: entre a inflação e a ausência de normas. In A. A. Assunção & J. Brito (Orgs.), Trabalhar na saúde: experiências e desafios para a gestão do trabalho e do emprego (pp. 23-43). Rio de Janeiro: Fiocruz.

CANGUILHEM, G. O Normal e o Patológico. 3ª edição ampliada com estudos de Althusser e Pierre Macherey; tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CLOT, Y. (2013). O ofício como operador de saúde. In.: Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2013, vol. 16, n. especial 1, p. 1-11.

MANCEBO, D. (2019). A contrarreforma trabalhista no pós-golpe de 2016 no Brasil. In. L. A. S. Amado & E. S. G. Oliveira (Eds.), Políticas públicas e formação humana: Contribuições para o futuro. (no prelo). Rio de Janeiro: Consequência.

MAXIMIANO, A.C.A. (2011). Introdução à administração. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PETINELLI SOUZA, S.BARROS DE BARROS, M. E. (2010). Produção de subjetividade nos cursos de Administração. Administração: Ensino e Pesquisa, Brasil, vol. 11, núm. 3, 2010, pp. 373-394.

SANTORUM, K.; MUNIZ, H. (2019). Cuidar do trabalho, cuidar de quem trabalha: abordagem clínica do trabalho e a saúde das trabalhadoras e dos trabalhadores. In : OLIVEIRA, Eloiza ; OLIVEIRA, Floriano Godinho de; AMADO, Luiz Antonio Saléh (org.). Políticas públicas e formação humana: contribuições para o futuro . Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, M.; ATHAYDE, M.; BRITO, J. & ALVAREZ, D. (Orgs.) Labirintos do Trabalho. Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004c.

SOUZA, W. F.; ATHAYDE, M; SANTORUM, K. Psicologia e trabalho, o trabalho da psicologia. In: VALENTIM, R. P. F.; SOUZA, W. F. Temas e debates em Psicologia Social e Institucional. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018, p. 99-113

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como 15 fazer. Einstein, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

SOUZA, E. M. D., & AGUIAR, A. C. (2011). Publicações póstumas de Henri Fayol: revisitando sua teoria administrativa. RAM. Revista De Administração Mackenzie, 12(1), 204–227. https://doi.org/10.1590/S1678-69712011000100008.

RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO PARA OS ADULTOS JOVENS DA EJA DO RJ: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Marcos Vinicius Reis Fernandes[88]

RESUMO: O presente trabalho objetivou promover a reflexão a partir de uma contextualização inicial a respeito da realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Rio de Janeiro (RJ). Analisamos a materialidade das matrículas da modalidade, pensando a concreticidade da crise socioeconômica vivenciada pela juventude da classe trabalhadora no Brasil, um país de capitalismo periférico, onde desde muito cedo, jovens experimentam a dualidade trabalhar x estudar. Como suporte teórico-metodológico valemo-nos de autores e autoras baseados na perspectiva do materialismo histórico-dialético, entendendo a categoria Estado a partir das formulações de Gramsci e Poulantzas. Compreendemos que o governo do estado do RJ se utiliza da retração de matrículas na modalidade buscando responsabilizar o público potencial da EJA. Concluímos que os movimentos organizados da sociedade civil possuem papel central no tensionamento junto ao bloco no poder para promoção de ações e políticas que tendam à classe trabalhadora, neste caso, à EJA enquanto um espaço qualificado de direito à educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Rio de Janeiro, Ensino Médio, Trabalho-Educação.

INTRODUÇÃO

A dinâmica contemporânea do mundo do trabalho tem se dado a partir de uma exclusão intencional dos trabalhadores, para que posteriormente os capitalistas possam reaproveitar a força de trabalho desses sujeitos, nas mesmas ou em outras funções, de modo acentuadamente mais precarizado, com vinculações que beiram a desregulamentação previdenciária e social. Segundo Antunes (2018), essa lógica está sustentada na transformação de trabalho vivo em trabalho morto, bem como nas estratégias de precarização do trabalho. Nesse contexto, muitas das vezes os

[88] Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: viniciusiserj@gmail.com.

trabalhadores tornam-se uma empresa prestadora de serviços, refletindo o fenômeno da "cnpjotização", como uma das transformações do neoliberalismo no mundo do trabalho, convergindo, assim, para o que Fontes (2018) vem destacando como as novas formas de expropriações.

Essa realidade vem a impactar diretamente a dinâmica de produção da vida dos adultos-jovens da classe trabalhadora, ou seja, dos sujeitos das periferias que desde muito novos tiveram que conviver com a disputa cotidiana entre educação escolar e trabalho. E este último sempre esteve à frente nessa concorrência.

Com a finalidade de descortinar o que se mostra aparente e compreender em profundidade essa problemática, delimitamos como recorte de análise o processo de escolarização através da rede pública estadual do Rio de Janeiro (RJ) junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA) na etapa do ensino médio, por entender que esta modalidade tem em seu núcleo estrutural a marca da classe trabalhadora e que esta etapa de ensino marca o término da educação básica, vinculando-se em sua essência ao mundo do trabalho. Com relação ao que compreendemos como adultos jovens, referimo-nos aos sujeitos com a faixa etária compreendida entre 18 e 29 anos, visto abarcar o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013).

No sistema capitalista e, em especial, nos países economicamente periféricos, as instituições do Estado são vítimas de ações constantes que visam sua cooptação, de forma a que se estabeleça um mercado para que o capital possa se fincar. É a busca do lucro em todo e qualquer espaço, em especial a partir de variadas formas de apropriação e mesmo assalto ao fundo público: tenta-se transformar tudo em mercadorias e a educação está inscrita nesse tensionamento. Desse modo, faz-se necessário interpretar e interpelar os marcos normativos, neste caso, em especial, os que perpassam as políticas públicas de Educação e, de Trabalho e Renda.

No campo da educação, essa condição é sustentada por uma agenda de reestruturação curricular, que é integrada por medidas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a própria reforma do ensino médio, que têm em seus núcleos de trabalho as famigeradas competências socioemocionais, que expressam a busca em preparar os sujeitos para uma auto conformação da realidade degradada instituída, conforme enunciamos neste texto com a precarização do trabalho e seus reflexos, bem como para serem "protagonistas" das suas histórias, ou seja, responsabilizados pelo fracasso estrutural do sistema capitalista.

Sendo assim, a partir dessas primeiras reflexões, buscamos contextualizar e desnaturalizar o que a realidade nos mostra de imediato, ou seja, a relação intrínseca entre as políticas públicas neoliberais, compreendendo as múltiplas determinações que interligadas dão forma e compõem a realidade estudada.

INDICADORES EDUCACIONAIS NO RJ

Buscando promover uma contextualização da realidade vivenciada na educação fluminense e seus impactos junto à classe trabalhadora, iremos trazer aqui os índices evidenciados em dados abertos de pesquisas de instituições governamentais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como o Anuário Brasileiro da Educação Básica que traz dados sistematizados dessas instituições, mas que precisam de um olhar que supere as pseudosoluções elencadas pelos seus formuladores – Todos pela Educação.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD-C – (IBGE, 2020), em 2019, tínhamos no Brasil 47,2 milhões de jovens de 15 a 29 anos, correspondendo a quase um terço (28%) da população acima de 15 anos. Contudo, quando se trata de avaliar a força de trabalho, esses sujeitos representavam mais da metade (54 %) dos desocupados.

Entendendo a diversidade existente dentro da faixa-etária que delimita a categoria jovens (15 a 29 anos), e compreendendo que no período de 15 a 17 anos a atividade principal dos sujeitos deva ser a de frequentar a escola média, vamos expor aqui alguns dados da população de 18 a 29 anos. É a partir dos 18 anos que se agudiza uma problemática advinda da transição escola – mercado de trabalho, refletindo uma maior taxa do que se denomina jovens nem-nem, ou seja, que estão sem estudar e sem trabalhar. Na faixa de 18 a 24 anos esse percentual é de 27% (14% sem trabalho e sem estudo e 13% apenas procuram trabalho), já na faixa 25 a 29 anos, esse percentual é de aproximadamente 25% (IBGE, 2020).

Esse panorama nacional se dá também no estado do RJ. De modo a entender o percurso escolar desses sujeitos, temos que, segundo a PNAD-C, de cada 100 crianças matriculadas na educação básica neste estado apenas 67 conseguem concluir o ensino médio até os 19 anos (IBGE, 2021). Essa informação nos mostra o gargalo que esta etapa educacional representa para a população subalternizada poder concluir seu percurso de escolarização, assim como a distância que

o poder público ainda está de conseguir universalizar o acesso e sobretudo a permanência durante os 12 anos de educação obrigatória.

Segundo dados do INEP (2021), a rede pública estadual de educação concentra majoritariamente as matrículas do ensino médio no estado do RJ, um total de 76,5%. Da população de 15 a 17 anos tem-se 79,4% com matrícula ativa nesta etapa.

No que se refere ao rendimento escolar, em 2019, a rede pública estadual de educação apresentava uma aprovação de 81,7%, uma reprovação de 12,5% e um abandono de 5,8%. Já no tocante a distorção idade-série a taxa é de 35,4%, o que representa uma queda de 10,5% quando comparado com o ano de 2009 (INEP, 2021). Cabe chamarmos atenção aqui para um fator que implicou nos últimos anos em uma nova configuração da EJA, a migração de matrículas de jovens com distorção idade-série do ensino regular para a referida modalidade, que tendeu a escamotear resultados nos índices e exames de larga escala. Tal processo resultou no que se identifica como fenômeno da juvenilização da EJA (FERNANDES, 2021).

Em 2020 a rede estadual de educação do RJ possuía 116.439 matrículas de ensino médio na EJA (INEP, 2021). A partir dessa informação e compreendendo que a população deste estado possui uma estimativa de 17,5 milhões de pessoas, podemos verificar que há um público potencial de estudantes da modalidade que não se encontra com seu direito à educação assegurado, pois, como falado anteriormente, cerca de 47,9% das pessoas residentes no estado do RJ com 15 anos ou mais não concluíram o ensino médio e não frequentam a escola.

Essa situação crítica vivenciada pela população fluminense vai ao encontro dos dados que evidenciam que o RJ possuía a terceira maior taxa de desemprego do país no ano de 2022, com um contingente aproximado de 1,3 milhão de desempregados (IBGE, 2022).

É a partir dessas variáveis que buscamos compreender os tensionamentos ao entorno das políticas públicas gerenciadas pela SEEDUC-RJ para a EJA, visto que nos últimos anos tem se buscado o fechamento de turmas e escolas que ofertam a modalidade com a justificativa de não haver procura por parte dos estudantes. Ou seja, vem se culpabilizando os milhares de sujeitos, que, como vimos, se encontram em situações de extrema dificuldade para manutenção da vida e com baixas perspectivas de futuro.

TENSIONAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Para compreender os movimentos de tensionamento que movem e impulsionam as ações de governo e a formulação de políticas públicas, utilizamos das contribuições de Antônio Gramsci ao entendermos o Estado a partir do conceito de Estado Ampliado, sendo a conjunção de uma Sociedade Política, expressa pela função da coerção, mais uma Sociedade Civil, que expressa a função do consenso, formando assim esta superestrutura.

> Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da conjunção entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de Sociedade Civil - no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção. (GRAMSCI, 2002b, p. 244).

Para ampliar essa compreensão na concepção da categoria Estado e afim de abarcar as diretrizes expressas no desenvolvimento de organização e orientação das políticas públicas, somamos ao referencial teórico as formulações de Nicos Poulantzas, entendendo que apesar do Estado no sistema capitalista servir para organizar as classes dominantes e para desorganizar as classes dominadas, há a possibilidade de estas pressionarem o Estado e conseguirem a implementação de ações positivas para si. Neste sentido, "os aparelhos de Estado consagram e reproduzem a hegemonia ao estabelecer um jogo (variável) de compromisso provisório entre o bloco no poder e fração de determinadas classes dominadas" (POULANTZAS, 1985, p. 161), pois

> As relações de força no seio do bloco no poder exprimem-se, enquanto precisamente relações de poder, pelas relações contraditórias no próprio seio do Estado e de seus aparelhos, sedes privilegiadas desta ou daquela fração do bloco no poder, e se manifestam igualmente como contradições internas entre as diversas intervenções do Estado atual (POULANTZAS, 1975, p. 177).

Em um contexto de contrarreformas do Estado brasileiro que convergem estrategicamente para intensificação do processo de precarização (Lei da Terceirização total, Reforma da Previdência, Reforma Administrativa, Reforma do Ensino Médio, Uberização) e de diminuição de seu papel social (Emenda Constitucional de congelamento dos gastos), à educação incumbe-se a tarefa central de subordinação ao capital conformando a juventude trabalhadora a adaptação em uma realidade de escassez. Desse modo, o Estado através de seu projeto neoliberal busca promover políticas públicas de educação que nutram

> [...] as relações sociais de produção capitalista e fomenta a corrida pelos sonhos individuais que tentam forjar jovens de novo tipo, limitados à pequena política

> aprisionados aos projetos individuais que se pode conquistar em curto prazo (COAN; SHIROMA, 2012, p. 273).

Sendo assim, as trajetórias de vida dos filhos da classe trabalhadora circundam a pobreza e a desigualdade, traduzidas na dificuldade de acessar serviços públicos e emprego, para além da dificuldade habitual que vivenciam os estudantes da EJA: a dualidade trabalhar-estudar prematuramente. Com isso, ao analisarmos a relação trabalho-educação dos filhos da classe trabalhadora é imperativo inscrevermos a Educação de Jovens e Adultos na ordem do dia.

Gramsci apreende que o Estado aparentemente neutro em sua apresentação está comprometido com a classe que dele se apropriou no fortalecimento de sua hegemonia na esfera da sociedade civil, fazendo deste consenso "conteúdo ético" do Estado (SEMERARO, 2006, p. 165).

Analisando o papel encarado pelo governo do estado do RJ na formulação de políticas públicas para o ensino médio na modalidade EJA e seus desdobramentos para a população subalternizada, temos como proposta da Secretaria um projeto de cunho gerencialista pautado na mercantilização da educação em que se

> [...] afirma obsessivamente a busca por maior eficiência e produtividade, pela redução e racionalização de custos e recursos, pela avaliação quantitativa dos resultados, etc. Na prática o que se revela é a condição do Estado como "balcão de negócios", em que a qualidade de geração de divisas a certos grupos econômicos, por meio da criação de novos nichos de mercado (CATINI; MELLO, 2016, p. 1181).

É possível observar que na EJA há a preocupação de se incluir de forma excludente (BOURDIEU, 1997) tanto jovens e adultos que estejam fora da escola quanto aqueles que já estão dentro dela, mas com a chamada defasagem idade-série. Isto significa dizer que a elevação da escolarização pode ser garantida por meio dessas estratégias e modulações da oferta da EJA.

Nesta dinâmica, dialogamos com uma perspectiva de educação para a classe trabalhadora, na qual

> A formação desse homem colaborador, no cenário histórico apontado, carrega explicitamente a tentativa de neutralização ou apagamento da perspectiva dos conflitos e antagonismos de classe. Portanto, o processo de coesão social é simples e depende de uma sociedade civil ativa, na qual os indivíduos, através do diálogo, da tolerância, e da escolarização, constroem o bem comum e superam suas realidades de pobreza. Os conflitos, as contradições e as possibilidades de luta coletivas, são completamente extintos e a responsabilidade pela pobreza e/ou exclusão social é individual, como também, obviamente, é individual a luta pela sua possível superação, que tem na escolarização –

> mesmo precarizada – uma de suas apostas e caminho (NICODEMOS; FLOR, 2019, p. 148).

A despeito desta formulação, encontram ressonância na expressão do que Gramsci compreendeu como sendo a "marca social da escola", com fins de perpetuar em grupos sociais, "uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental" (GRAMSCI, 2000a, p. 49).

Essa implementação tende a limitar o direito de aprender dos estudantes se efetivando em uma educação aligeirada para o trabalho precarizado (ou até mesmo uma conformação ao não trabalho), tal como criar um público potencial novo para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, visto a impossibilidade de os jovens da classe trabalhadora conciliarem maior tempo dentro da escola e carga horária de trabalho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Através da materialidade dos dados, verificamos ter se construído, sobretudo, na última década um projeto de Estado, com políticas públicas, para promoção da precarização da força de trabalho combinada com a negação de direitos humanos e sociais, como a educação.

Essa dinâmica que vem impactando a vida da juventude trabalhadora se mostra fruto da crise contemporânea do capital, onde se expressa de forma mais impactante a partir do segundo governo da Presidenta eleita Dilma Rousseff, onde se quebrou o pacto de conciliação de classes.

Essa conjuntura é refletida em políticas públicas que negam direitos e condições para ascensão social e uma formação humana que propicie "ao conjunto das massas trabalhadoras a pensar, a estudar, a dirigir e a controlar quem dirige" (GRAMSCI, 2000a, p. 40).

Conforme vimos no decorrer deste texto, essas agendas governamentais deliberam uma realidade que atinge sobretudo os jovens, proporcionando-os uma realidade onde são obrigados a conviver precocemente com a negação de direitos básicos, que coadunam com índices que os classificam como: maior população precarizada, desocupada, desalentada, encarcerada, assassinada e com acesso fragmentado a políticas sociais e de educação. Ressaltamos que esse panorama já era anunciado por Marx no século passado, ao afirmar que "[...] não faltarão aos senhores capitalistas carne e sangue frescos para serem explorados e aos mortos será determinado que enterrem os seus mortos" (MARX, 2014, p. 64).

Contudo, sabendo que o Estado materializa essa condensação de forças intra e entre classes, e que através de movimentos organizados da classe trabalhadora podemos tensionar ações que a favoreça indo de encontro a classe burguesa hegemonicamente constituída no poder, enquanto engajados políticos devemos buscar mecanismos que surjam nas brechas das contradições do sistema capitalista, protagonizando uma resistência ativa insurgente organizada. Neste sentido, os movimentos sociais organizados da sociedade civil possuem grande potencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BRASIL. *Lei nº. 12852/2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato 2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CATINI, Carolina; MELLO, Gustavo. Escolas de luta, educação e política. *Educ. Soc*. São Paulo, v. 137, n. 37, p. 1177-1202, out./dez. 2016.

COAN, Marival; SHIROMA, Eneida. Educação para o empreendedorismo: forjando um jovem de novo tipo? In: SILVA, M. M. da; QUARTIERO, E. M.; EVANGELISTA, O. (Orgs.). *Jovens, trabalho e educação:* a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FERNANDES, Marcos. *A juvenilização da EJA no ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro*. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

FONTES, Virginia. A transformação dos meios de existência em capital – expropriações, mercado e propriedade in: Boschetti, Ivanete (Org). *Expropriação e direitos no capitalismo*. São Paulo, Cortez Editora, 2018, pp. 17-61.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere. Vol. 02*. 3ª Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere. Vol. 03*. 3ª Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual. Notas técnicas: versão 1.7. Ipea: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3nOR80m>. Acesso em: 13 mar. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral*. 1º trimestre 2022. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadct/tabelas%20>. Acesso em: 13 jul. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: 2021. Disponível em: <https://bityli.com/Lzmtz>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MARX, Karl. Trabalho assalariado e capital e salário, preço e lucro. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

NICODEMOS, Alessandra.; FLOR, Débora. Material didático do Programa NEJA: tensões entre possibilidades emancipatórias e currículo prescritivo no trabalho docente em história. *Revista História & Ensino, Londrina*, v. 25, n. 1, p. 139-157, jan./jun. 2019

POULANTZAS, Nicos. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Trad. Antonio Roberto Neiva Blundi. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o Poder, o Socialismo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. 2ª edição. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

O TRABALHO NA SAÚDE E A FORMAÇÃO NA MODALIDADE RESIDÊNCIA

Neide Gomes Oliveira Miguel[89]

RESUMO: Nossa pesquisa vem sendo desenvolvida tendo como referência o método crítico-dialético e se qualifica como uma pesquisa social de natureza qualitativa, na modalidade de um estudo de caso. Trataremos no presente artigo, do trabalho na saúde, como uma mediação necessária para a compreensão das transformações da relação entre trabalho, educação e saúde na formação de residentes na Saúde do Idoso, tema de nossa tese. Para tanto, passamos pela discussão do trabalho na saúde que sofre as determinações do setor de serviços e suas transformações na atualidade, bem como apontamos a necessidade de uma formação humana e crítica na área do envelhecimento como forma de enfrentar a pedagogia das competências. Ao final apontamos que a formação de residentes já vem acontecendo através da constituição de Matrizes de Competências, conforme verificamos na breve revisão de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação humana, trabalho na saúde, saúde do idoso, pedagogia das competências, residência.

INTRODUÇÃO

O artigo que apresentamos é parte da discussão que comporá a nossa tese, cuja pesquisa está em andamento e foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Universitário Pedro Ernesto (HUPE) em dezembro de 2023, sob o Parecer número: 76138823.60000.5259. A pesquisa vem sendo desenvolvida com o título “Fundamentos do ‘trabalho educativo’ nas residências do Núcleo de Atenção ao Idoso: mediações da formação em Saúde do Idoso”.

[89] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ; Assistente Social com atuação no NAI - Serviço de Geriatria e Gerontologia do Hospital Universitário Pedro Ernesto da UERJ e Preceptora de campo e de área do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde do Idoso. Email: neidegomeso@gmail.com

Nesse caso, construímos como objeto para a investigação, a saber: os fundamentos e as concepções educacionais que orientam o "trabalho educativo" na formação em Saúde do Idoso ofertada aos residentes de Geriatria e Multiprofissional pelo Núcleo de Atenção ao Idoso (NAI), considerando as disputas por uma formação contra-hegemônica frente à pedagogia das competências que tende a orientar a formação atual de trabalhadores, inclusive na Saúde.

No âmbito deste estudo designamos como "trabalho educativo" aquele cuja finalidade de produção do cuidado, intrínseco ao trabalho em saúde, incorpora, simultânea e intencionalmente, a formação dos sujeitos para a realização deste trabalho na condição de profissional especializado, tal como se espera ao final da residência. Ainda que se possa reconhecer esse processo como uma transição da condição de estudante para a de profissional, é importante destacar que a residência transcende a experiência mais comum conhecida nesses termos que são os estágios. Isto porque, diferentemente do estagiário, o residente já é um profissional da saúde que obtém, pela residência, uma especialização que o habilita/qualifica ao exercício em um âmbito mais específico da saúde, como é o caso da área estudada, a Saúde do Idoso[90].

É preciso demarcar que as residências são modalidades de formação situadas no nível da pós-graduação *lato sensu e* são desenvolvidas através da articulação entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Saúde (MS) e ocorre com a inserção do residente num serviço de saúde/instituição proponente que organiza e oferta o programa de formação que deve ser aprovado pelas comissões nacionais de residência, portanto ocorre nos processos de trabalho em saúde.

PRESSUPOSTOS DO TRABALHO NA SAÚDE E OS FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO

Partimos do pressuposto que a formação em Saúde do Idoso deve ser pensada como uma particularidade da formação humana e ocorre no interior dos processos de trabalho em saúde que, por sua vez, guardam relação direta com a forma de produzir nessa sociedade que garante a produção de valor pela exploração da classe trabalhadora (MARX, 1998). Dessa forma, esse modelo pode contribuir: para reproduzir a subsunção dos sujeitos em formação à dinâmica do

[90] No caso da medicina, o profissional para se denominar geriatra, precisa fazer a Residência em Geriatria ou ser aprovado para a obtenção do título de Especialista pela SBGG/AMB, sendo a residência o padrão ouro de formação. Já para as demais áreas profissionais, da saúde, não existe a obrigatoriedade do título para atuar no campo do envelhecimento humano. Mas, é inconteste que a formação possibilitada pela residência qualifica o profissional para a realização do trabalho considerando as especificidades desse campo de atuação.

capitalismo com a orientação da pedagogia das competências e da política de saúde, com seus modelos marcados pela especialização do conhecimento e por uma profunda divisão sociotécnica do trabalho, marca dessa sociedade; ou para uma leitura ampliada das relações sociais, de forma a produzir sujeitos ricos e questionadores, redundando na ampliação das capacidades humanas.

Nessa discussão tem relevância se remeter à tendência revelada por Mandel (1982), que apontava que o capitalismo em sua fase tardia impõe ao Estado um novo papel, que através do seu orçamento passa a garantir a reprodução ampliada do capital, para situarmos que, no caso da saúde, ela se torna estratégica para a reprodução ampliada do capital e, por isso é palco de grandes disputas. Vejamos o que salienta Paim (2004, p.15), nessa direção:

> ao mesmo tempo em que é um serviço, a atenção à saúde realiza mercadorias produzidas no setor industrial a exemplo de medicamentos, imunobiológicos, equipamentos, reagentes, descartáveis, alimentos dietéticos, produtos químicos de diversas ordens etc. Nesse caso, o sistema de serviços de saúde configura-se como lócus privilegiado de realização dessas mercadorias e, como tal, alvo de pressão para o consumo, independentemente da existência ou não de necessidade.

Outra autora que chama atenção para o imbricamento entre os serviços de saúde e a sociedade capitalista é Donangelo (1975, p.20), que discute a medicina como uma prática social que realiza intervenção na vida social, no contexto das transformações advindas com a tecnologia. Destaca a autora,

> resultando de complexos e onerosos processos de produção industrial e realizando, através de seu consumo na prática médica, a mais-valia produzida em outros setores, os novos meios de trabalho instauram um vínculo direto e específico entre a medicina e os objetivos básicos da produção econômica.

Da perspectiva desenvolvida por Mandel e, no caso da saúde, destacada por Paim e Donangelo, é possível compreender que a formação e o processo de trabalho na saúde pública não se dão de forma isolada, pois se trata, na verdade, de uma redistribuição da riqueza, que é socialmente produzida, do setor privado para o público, na forma do fundo público (OLIVEIRA, 1988). Assim, os fundamentos que orientam o processo de trabalho nos serviços de saúde sofrem as injunções desse contexto, bem como a formação que é ofertada neste âmbito.

A questão apontada pelos autores ganha centralidade na investigação que aqui se propõe, pois é evidente o necessário tratamento da categoria trabalho que, nesse caso, ganha conformações particulares no setor de serviços, mais especificamente, ainda, nos processos de trabalho em saúde. Muito embora conserve características do processo de trabalho em geral que, como trabalho

assalariado, orienta os demais espaços de produção de bens e serviços, uma vez que é determinado pela organização da divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista. Todavia, é irrefutável que suas particularidades devem ser apreendidas.

Dessa forma, o setor saúde é estratégico para a reprodução ampliada do capital que avança a passos largos sobre o fundo público, na atualidade, conforme apontado por Mandel (1982). Nesse contexto, segundo Behring,

> a política real é a de redirecionar (e atenção, não diminuir) o fundo público como um pressuposto geral das condições de produção e reprodução do capital, diminuindo sua alocação e impacto junto às demandas do trabalho, ainda que implique em desproteção e barbarização da vida social, considerando que este é um mundo onde não há emprego para todos, donde decorre a perversa associação entre perda de direitos e criminalização da pobreza (2009, p.46).

Fica explícito que a saúde, na perspectiva do SUS, é um campo de disputas de projetos sociais em torno do fundo público, pois o contexto de sua implementação foi marcado por um grande debate, sobre uma suposta crise econômica e, por isso, o Estado passou por uma contrareforma, em favor do capital. Vem ocorrendo, desde então, a "flexibilização" das relações de trabalho e de emprego, dos direitos sociais, o desmonte da Seguridade Social; e, no caso da saúde, delineou-se o projeto neoliberal, defensor do setor privado da saúde que se tornou hegemônico, em detrimento do projeto de Reforma Sanitária. Bravo, Pelaez e Pinheiro (2018) apontam a existência do Projeto de Reforma Sanitária, o Projeto Privatista e o da Reforma Sanitária Flexibilizada, sendo estes expressão do contexto atual, em que parcela considerável do fundo público vem sendo apropriado pelo capital. Tem-se e aqui, então, a possibilidade para a formação por competências, uma vez que ocorre o imbricamento das relações públicos x privados, com forte tendência para o privilegiamento do setor privado.

Paim (2004, p.16) corrobora esta afirmativa quando já argumentava, em 2004, que o setor privado "aparentemente paralelo ao SUS, dispõe de várias conexões com o setor público, tornando o sistema de serviços de saúde no Brasil mais complexo e segmentado, com distintos padrões de acesso, qualidade e integralidade da atenção." Para ele, esse modelo de atenção hegemônico, em função das "questões referentes ao acesso e à qualidade das ações e dos serviços de saúde expressa os limites dos modelos de atenção vigentes no sistema de saúde brasileiro", configurando-se, na verdade, num "modelo de desatenção".

Sendo assim, a análise da formação na modalidade residência que se dá nos processos de trabalho em saúde deveria pressupor o entendimento: dos modelos políticos e econômicos que direcionam as políticas sociais; da relação com os gestores; dos fundamentos que orientam a formação e, sobretudo, o entendimento da relação direta com a forma de se produzir na sociedade capitalista, sendo necessário que tais conteúdos sejam desvelados ao longo da formação. Sobre a forma de se produzir no capitalismo, Marx (1988) revelou se pautar no trabalho alienado, fragmentado, parcelado e, no qual o trabalho é subsumido ao capital.

Ramos (2014, p.209) contribui nessa reflexão ao afirmar que o conteúdo do trabalho e a existência dos sujeitos são determinados pelo modo de produção, o qual apresenta "características históricas correspondentes ao nível de avanço das forças produtivas e de contradições das relações sociais de produção." Outra questão tratada pela autora e que é fundamental para o nosso objeto de pesquisa é que as características inerentes às relações sociais de produção exigem dos trabalhadores o "domínio técnico-científico, para que se tornem aptos a produzir sua existência mediante inserção nesses contextos." Para a autora tem-se, então, o trabalho como princípio educativo, visto que este domínio traz novas exigências para "o processo educativo [...]. São essas exigências que se tornam os fundamentos de atividades produtivas, cujo exercício especializado configurou, historicamente, o mundo das profissões" (RAMOS, 1014, p. 2014).

Certamente que as transformações contemporâneas reatualizam sua forma de conduzir a exploração e a dominação no contexto de crise do capital e de renovação das bases de acumulação de forma a garantir sua reprodução, inclusive repõem novas exigências para as profissões, conforme destacado por Ramos (2014). Por isso, seus rebatimentos devem ser apreendidos, como aponta Mandel (1982) e, necessariamente, aprofundados, se inserindo no debate do processo de trabalho em saúde, a compreensão de quais fundamentos vem orientando a formação dos trabalhadores da saúde, nesse contexto.

O que se pretendeu destacar até aqui, por meio de análises bem gerais, é que a formação profissional, na modalidade residência, é condicionada pela configuração do trabalho nos serviços, uma vez que o que caracteriza essa formação é a inserção prática do residente em serviços de saúde, que seguem uma determinada concepção de trabalho, saúde e educação. Então, apreender essa particularidade se faz necessária, pois se a formação tende a se basear na mecanização, em protocolos e escalas, como vimos observando, pode guardar relação com a "tendência ao

desenvolvimento unilateral dos sujeitos. Os indivíduos se tornam especializados. Isto é, extremamente hábeis em atos muito específicos" (GOMES, 2017, p. 32), coadunando com a formação por competências.

O mesmo autor afirma ainda que com essa especialização

> uma imensidão de capacidades humanas, de poderes potenciais, é cerceada, impelindo o desenvolvimento dos indivíduos em uma única direção. Esse transcurso carrega em si uma importante contradição: por um lado, eleva-se a produtividade do trabalho, expandindo a capacidade de atendimento das necessidades humanas; ao mesmo tempo, contudo, cristaliza-se o "virtuosismo do trabalhador mutilado", que impede o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos (MARX, 2001)" (GOMES, 2017, p.32).

Pela construção histórica do NAI, é justamente, esse modelo que se pretende confrontar quando se propõe a formar profissionais de saúde na perspectiva da Educação Interprofissional e a partir de um Projeto de Formação Integrada entre a Residência Médica e a Residência Multiprofissional.

A discussão desenvolvida anteriormente foi necessária, pois se compreende que a formação com a ampliação das capacidades humanas, ainda que nos limites das relações capitalistas, colabora para o desenvolvimento do trabalho em equipe que é fundamental, tendo em vista a incapacidade das práticas uniprofissionais darem conta das complexas necessidades de saúde dos usuários dos serviços. Entretanto, conforme aponta Gonçalves (1994, p.56), a história da organização do trabalho médico está relacionada com o objeto de trabalho, o qual se identifica com o corpo humano e com a noção de doença, que, nesse caso, perpassa

> [...] pelo conjunto de constantes morfológicas e funcionais definidas a partir das ciências da Anatomia e da Fisiologia, tanto no espaço de elaboração cognitiva balizado por essas ciências de forma mais imediata, quanto no espaço social mais amplo, em que de forma mediada o mesmo balizamento se repõe.

Nesse sentido, têm-se presentes questões que se referem à normatividade social, sendo os serviços de saúde historicamente organizados nessa direção. Para o autor, nessa concepção positiva da prática médica, as determinações que as transcendem são consideradas externas ao seu objeto de trabalho. Depreende-se que esse modelo corrobora para um modelo de formação, para as profissões de saúde, pautado no modelo biomédico. Ora, o que se defende é o oposto. O processo de saúde-doença tem determinações históricas e sociais e, com vistas a dar conta da rede de relações às quais os sujeitos estão submetidos, faz-se necessária a constituição de um modelo de formação

para o trabalho em equipe, como forma de ampliar o conceito de saúde e se contrapor ao modelo biologicista, forjado a partir de "um padrão geral de normatividade" (GONÇALVES, 1994, p.59). Tal empreendimento, porém, não é tarefa fácil, pois envolve a luta em torno de saberes e práticas cristalizadas por muito tempo.

Compreende-se que na experiência de desenvolvimento da formação na área da Saúde do Idoso, em função das complexas necessidades de saúde apresentadas pela população idosa, deve-se organizar o trabalho na perspectiva interprofissional[91] o qual não deve ser pensado de forma mecânica. Assim, a formação para a realização do trabalho interprofissional deve ser construída através de um currículo, cujo Projeto Político Pedagógico (PPP) consiga abarcar: a formação humana geral e às próprias do trabalho em saúde, através das atividades teóricas, práticas e teórico-práticas e, com as particularidades da Saúde do Idoso. E, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das atribuições privativas das diversas profissões que compõem o processo de trabalho na saúde, conforme defendido por Iamamoto (2012)[92].

A formação com as características acima é necessária porque com as mudanças impulsionadas pelo novo perfil demográfico e epidemiológico e com o aumento da população idosa que, com o passar dos anos, vem se tornando mais representativa, o setor saúde tende a precisar de profissionais qualificados para enfrentarem as questões afetas ao envelhecimento. Ou seja, o processo de envelhecimento, bem como o de formação precisa ser desvelado no contexto de desenvolvimento das ações ofertadas pelos serviços de atenção em Saúde do Idoso, na perspectiva da determinação social do processo de saúde e doença, pois a tendência dos profissionais é a de naturalizar as expressões da questão social e enfrentá-las de forma fragmentada.

As questões apontadas são relevantes e defendemos que se faz urgente corroborar para a formação de profissionais com uma leitura mais crítica do processo de envelhecimento, na

[91] Autores como Furtado (2007) e Peduzzi (2013) apresentam uma discussão no sentido de diferenciar a interprofissionalidade da interdisciplinaridade. Para eles, a primeira está relacionada a aspectos do exercício profissional, ou seja, ocorre no âmbito dos serviços de saúde. Já a segunda, refere-se à esfera das diversas disciplinas no campo do conhecimento.

[92] Para a autora "é necessário desmistificar a ideia de que a equipe, ao desenvolver ações coordenadas, cria uma identidade entre seus participantes que leva à diluição de suas particularidades profissionais. São as diferenças de especializações que permitem atribuir unidade à equipe, enriquecendo-a e, ao mesmo tempo, preservando aquelas diferenças. [...] Portanto, o trabalho coletivo não impõe a diluição de competências e atribuições profissionais. Ao contrário, exige maior clareza no trato das mesmas e o cultivo da identidade profissional, como condição de potenciar o trabalho conjunto" (IAMAMAOTO, 2012, p.64).

perspectiva da gerontologia crítica, visto que neste campo tem-se a hegemonia do saber da gerontologia social, que através da aplicação de escalas de rastreamento de riscos, apreende o processo de saúde e envelhecimento como uma "problemática social", podendo incorrer numa prática ajustadora e culpabilizadora dos sujeitos e, a depender do perfil do profissional, esse viés pode ser reforçado, inclusive pode contribuir para o modelo de formação por competências. Obviamente que essa concepção sofre as determinações da constituição histórica da medicina, como apontado por Gonçalves (1994), visto que a geriatria é uma especialidade médica e, como campo de saber, a nosso ver, acaba por se tornar hegemônica e tende a influenciar as formações das outras áreas de conhecimento do campo das Ciências Biológicas. Há que se esclarecer, contudo, que estudar o processo de envelhecimento requer que o situemos na perspectiva da totalidade social, por isso o compreendemos a partir de suas múltiplas determinações, portanto, é um processo heterogêneo que, nos dizeres de CAMPELO E PAIVA (2020, p. 22), é "perpassado pelas condições objetivas de vida, trabalho e de saúde dos segmentos que conformam as nossas populações."

Esse processo deve ser compreendido em sua face biológica, que compreende o curso de vida humana e se constitui num "processo longitudinal, multidimensional, com certeza, a mais longa fase das nossas vidas" (CAMPELO E PAIVA, 2020, p. 22). Mas, também na perspectiva da produção social que demarca as diferenças entre indivíduos e populações, ou seja, esse processo não é, pois, natural, pelo contrário "é resultado das determinações sociais, uma das expressões da questão social [...]." Assim, em qualquer estudo que se pretende crítico há que se considerar que existe, no envelhecimento humano ou na velhice, um fato biológico e um cultural (BEAUVOIR, 1990, apud, CAMPELO E PAIVA, 2020).

Na especificidade de nossa pesquisa devemos compreender que o processo de envelhecimento tem expressões particulares no Brasil, pois a sua inserção na dinâmica do capitalismo se deu de forma periférica, com destaque para a superexploração da força de trabalho. Nesse sentido é importante demarcar que o processo de envelhecimento vem acompanhado do processo de adoecimento que tem relação com a forma de organização da sociedade brasileira que devido à perversa combinação de desigualdades e a determinação social da saúde e da doença (NOGUEIRA, 2012), complexificam o processo de envelhecimento e o estado de saúde dos idosos. Autoras como Teixeira (2008) e Campelo e Paiva (2016) afirmam que o processo de

envelhecimento na sociedade capitalista é determinado pela inserção de classe, sendo, pois, uma expressão da questão social. E, para Haddad (2016), é a classe trabalhadora, sobretudo em sociedades periféricas, que vive a tragédia do final da vida. Portanto, compreender se estes aspectos são considerados na organização dos serviços voltados para a população idosa e, também nos programas de formação, pode propiciar uma leitura totalizante das relações sociais, produzindo sujeitos ricos e questionadores, redundando na ampliação das capacidades humanas, conforme tratado por Mészaros (2008).

Nesse sentido, poderia ocorrer uma formação orientada pela determinação do processo saúde e doença, donde sobressai a compreensão de que o modo de produzir e reproduzir na sociedade capitalista repercute no padrão de saúde da população (NOGUEIRA, 2012) e, dessa forma, pode-se ultrapassar a mera aplicação das escalas, que nos parece convergir com a concepção do aprender a aprender, presente na pedagogia das competências, conforme trabalhado por Ramos (2011). Dessa forma, a pesquisa pode contribuir para se repensar o modelo de formação de residentes ofertado pelo NAI e por outros serviços de atenção ao idoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos fazer, a partir daqui, somente algumas aproximações a título de considerações finais, haja vista que boa parte da pesquisa de campo ainda vem sendo realizada, sobretudo porque submetemos o nosso projeto, após a qualificação, ao Comitê de Ética e Pesquisa do HUPE o qual foi aprovado em 22/12/23, período em que a maioria dos profissionais que são sujeitos da pesquisa se encontrava de férias.

Apresentamos no item anterior do artigo a particularidade do trabalho na saúde com a hegemonia do saber biologicista e seus rebatimentos na área da saúde do idoso que vem se respaldando na gerontologia social para realizar a intervenção no processo de envelhecimento humano e saúde, campo de formação que vem sendo investigado. Defendemos que as transformações contemporâneas reatualizam a forma do capital conduzir a exploração e a dominação no contexto de crise e que as relações sociais de produção exigem dos trabalhadores capacidade para garantirem a sua reprodução, nesse contexto (RAMOS, 2014). A mesma autora destaca que uma estratégia utilizada pelo capital é a condução da educação no sentido de formarem os trabalhadores, inclusive os da saúde, na perspectiva da pedagogia das competências (RAMOS,

2011). Nesse sentido, torna-se relevante compreender como essa perspectiva começou a influenciar a formação na área da saúde. Vejamos.

A pedagogia das competências adentrou na área da saúde, através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no contexto contraditório de consolidação do SUS, bem como no de criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e para Pereira e Lages (2013, p.324), "as DCN constituem um padrão geral de orientação para a elaboração dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos que devem ser adotados por todas as instituições de ensino superior (IES)."

Em face disto, procuramos compreender o movimento que levou à construção das Matrizes de Competências para a medicina, expressão da pedagogia das competências e, para Santos Franco; Cubas e Franco (2014), esse movimento advém do contexto em que a educação médica recebeu críticas e, por isso, passou por um processo de transformação que redundou em reformas curriculares em muitas escolas médicas, com vistas a modificar tanto os métodos de ensino quanto os conteúdos. Para tanto, buscando modificar esse cenário, as DCN preconizam que a formação médica deve ter o "currículo baseado em competências e estabelece diretrizes, incluindo 06 competências e habilidades gerais e 22 específicas para o egresso. Coube às universidades e faculdades adequarem seus currículos a essas diretrizes (p.222)." Assim, a graduação em medicina segue a orientação das DCN, mas segundo Fernandes et al (2012) "para os diversos programas de residência médica, não existem diretrizes curriculares nacionais propostas, tampouco exigências de processos de avaliação para certificação ao final de treinamento do especialista" (2012, p.130).

Se essa foi a realidade encontrada por Fernandes et al. em 2012, cabe ressaltar que, em 2024, fizemos uma consulta ao site da Comissão Nacional de Residência Médica (CNRM) – que tem a atribuição de definir a Matriz de Competências para a formação de especialistas, que se dá através da residência médica – e encontramos uma realidade muito diferente. Nessa consulta foi possível verificar que nos últimos 05 anos foram discutidas e aprovadas as Matrizes de Competência para todos os programas de residência das diversas especialidades e áreas de atuação médicas, sendo que a Matriz de Competência da Geriatria foi aprovada em setembro de 2021 (BRASIL, 2024).

No que se referem às demais profissões da área de saúde Ceccim e Feuerwerker (2004) afirmam que entre 2001 e 2004, na graduação, ocorreu um grande movimento para definir as DCN,

"para os cursos na área da Saúde, salientando a inadequação dos currículos frente às necessidades colocadas pelos princípios do SUS." Para Vasconcelos as DCN defendidas pelo MEC reforçam a construção de currículos flexíveis que atendem as necessidades do mercado e não formam "o profissional necessário à implementação do SUS" (2008, p.7), ou seja, com essa flexibilização dos currículos abre-se possibilidade para se formar por competência.

Esse movimento vai se espraiar e chegar à modalidade de formação da Residência Multiprofissional e no Artigo 5º da Resolução Nº 3 da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde (CNRMS), que "Dispõe sobre a estrutura e funcionamento das Câmaras Técnicas da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde, e dá outras providências", encontramos a seguinte colocação:

> compete às Câmaras Técnicas: I - Conduzir a elaboração, em conjunto com as instituições de ensino e órgãos representativos de classe, associações ou sociedades de especialidades, de **matrizes de competência** para os Programas de Residência Multiprofissional em Saúde e de Residência em Área Profissional da Saúde, conforme o conjunto de programas específicos que estejam sob a alçada de cada uma das respectivas câmaras (BRASIL, 2022).

Destarte, como vimos, já se tem na legislação o indicativo de que as Residências Multiprofissionais devem construir Matrizes de Competência e, portanto, conduzirem os processos de formação nessa perspectiva.

De posse dessa informação, procuramos verificar, através de publicações, se programas de residência multiprofissional já vêm ofertando a formação através de Matrizes de Competência. Para tanto, fizemos uma busca no Google Acadêmico, a partir da seguinte descrição: "Matriz de Competências e Residência Multiprofissional" e "Competências e Residência Multiprofissional". Foi possível observar que até a décima quarta página apareceram artigos com os termos da busca, nos títulos dos trabalhos. Com essa busca tivemos como resultado: 10 artigos e 01 dissertação de mestrado – que versava sobre a construção de uma matriz de competências. Realizamos a leitura de todos os resumos dos 10 artigos para verificar, naqueles artigos em que aparecia somente o termo Competência, se a discussão desenvolvida chegava à Matriz de Competências. Realizada essa leitura nos restaram somente 02 artigos que faziam discussão acerca das Matrizes de Competência, sendo que os outros 08 mencionavam o termo competência e não apontavam, no resumo, para a construção ou desenvolvimento de Matrizes de Competências.

Foi possível observar através dessa pesquisa que alguns programas de residência, pelo país, já vem trabalhando na perspectiva de construir as Matrizes de Competências. São os casos dos: Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental do Adulto da Escola Superior de Ciências da Saúde do Distrito Federal. Em seu artigo, Rodrigues et al. apontam a importância do acompanhamento e da qualificação dos processos de avaliação e da construção do perfil de competências e chegam a afirmar que formar na perspectiva da Matriz de Competências oferece mais robustez a esse processo (RODRIGUES, et al. 2023); Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva do Ceará, cujo artigo aponta que foi proposto"uma matriz de Competências Essenciais em Promoção da Saúde" (MOREIRA, et al. 2023, p.714); e Programa de Residência Multiprofissional em Saúde com Área de Concentração em Terapia Intensiva Neonatal da Maternidade Escola Januário Cicco (MEJC) de Natal que foi estudado por Leite (2021, p.19) em sua Dissertação de Mestrado Profissional, a qual propôs "a matriz de competências colaborativas" para o citado programa de residência.

Posto isto, estamos corroborando o entendimento de que o trabalho na saúde e o modelo de formação proposto ocorrem tendo por pressuposto o saber biologicista que é hegemônico no campo da saúde, o que pode justificar a adesão desse campo, acriticamente, à formação baseada em competências, sobretudo no contexto de grandes transformações em face da crise do capital que tem rebatimentos na saúde. Essa questão se evidencia como demonstramos, pois quando se analisa historicamente o modelo defendido pelas DCN, para a formação na área da saúde, percebe-se que elas têm influência desse modelo de formação e orientam as formações no nível da graduação como destacamos, no caso da medicina, bem como vem dando a direção na modalidade residência médica e já aparece como tendência no caso das residências multiprofissionais, tendo em vista que a Resolução Nº 3 CNRMS aponta a necessidade de se elaborar as matrizes de competência para as residências multiprofissionais, conforme vimos nas produções pesquisadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, Simone de. A velhice. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990 apud CAMPELO e PAIVA, Sálvea de Oliveira, A instrumentalidade do Serviço Social e a Gerontologia social crítica: reflexões e contribuições ao debate na atualidade. In: CAMPELO e PAIVA, Sálvea de Oliveira (org.). *Envelhecimento, trabalho e instrumentalidade do serviço social: questões emergentes da prática profissional do/a assistente social*. Recife/PE: Edupe, 2021. P.17-39.

BEHRING, E. R. Acumulação capitalista, fundo público e Política Social. In: BOCHETTI, Ivanete et al (org). *Política Social no capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2009. 44-63
BRAVO, M. I. S.; PELAEZ, E. J.; PINHEIRO, W. N. As contrarreformas na política de saúde do governo Temer. Argumentum, *10*(1), 6–23, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Matriz de Competências para a Residência médica em Geriatria. https://www.gov.br/mec/pt-br/residenciamédica acessado em 19/02/24

BRASIL, Resolução MEC/SESU/CNRMS Nº. 3. Brasília, 2022.

CAMPELO E PAIVA, Sálvea de Oliveira. Envelhecimento, saúde e trabalho no tempo do capital. São Paulo: Cortez, 2016.

CAMPELO e PAIVA, Sálvea de Oliveira, A instrumentalidade do Serviço Social e a Gerontologia social crítica: reflexões e contribuições ao debate na atualidade. In: CAMPELO e PAIVA, Sálvea de Oliveira (org.). *Envelhecimento, trabalho e instrumentalidade do serviço social: questões emergentes da prática profissional do/a assistente social*. Recife PE: Edupe, 2021. P.17-39.

CECCIM, R.B. e FEUERWERKER L.C.M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 20(5):1400-1410, set-out, 2004.

DONNANGELO, M. C. Medicina e Sociedade. São Paulo: Livraria Pioneira, 1975.

FERNANDES, R. C. et al. Currículo Baseado em Competências na Residência Médica. Revista Brasileira de educação Médica, 36 (1): 129-136; 2012.

FURTADO, J. P. Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.11, n. 22, p. 239-5, mai/ago, 2007.

GOMES, Rogério Miranda. Humanização e Desumanização no Trabalho em Saúde. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2017.

GONÇALVES, R.B.M. Tecnologia e organização social das práticas de saúde: características tecnológicas do processo de trabalho na rede estadual de centros de saúde de São Paulo. São Paulo: HUCITEC, ABRASCO, 1994.

HADDAD, Eneida Gonçalves de Macedo. A ideologia da velhice. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. Atribuições privativas do (a) assistente social. Em questão. Brasília: CFESS, 2012.

LEITE, Ana Germana. *Contribuições para a construção de uma Matriz de Competências colaborativas para a Residência Multiprofissional de uma Maternidade Escola.* 2021 Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, curso de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde (MPES), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino na Saúde. 2021.

MANDEL, E. O Capitalismo tardio. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. [Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe]. 3ª. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Coleção Os economistas).

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo, Boitempo, 2008.

MOREIRA, M. R. C. et al. Universos semânticos sobre competências para promoção da saúde atribuídos por formandos de pós-graduação. Revista THEMA v. 22, n. 3, 2023.

NOGUEIRA, V. M. R. Determinantes sociais da saúde: o embate teórico e o direito à saúde. Revista de Políticas Públicas, São Luís. v. 16, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita. São Paulo: Vozes, 1998.
PAIM, J.S. Atenção à saúde no Brasil. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080//Paim%20JS.%20Atenção%20a%20saude.%2004>. Acesso: 05 out. 2016.

PEDUZZI, Marina et al. Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. Revista da Escola de Enfermagem da USP. v. 47, n.4, p 977-983, São Paulo, Ago, 2013.

PEREIRA, Ingrid D'avilla Freire., LAGES, Itamar . Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis? In. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 11 n. 2, p. 319-338, maio/ago. 2013.

RAMOS, Marise. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo) pragmatismo e o (neo) tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de. (Org.). *As Políticas Públicas para a Educação no Brasil Contemporâneo*. 1ª ed. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011, p. 56-71. Disponível em https://oebiear.wordpress.com/2015/03/30/livro-as-politicas-publicas-para-a-educacao-no-brasil-contemporaneo/.

RAMOS, Marise, Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. In. Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 207-218 – jan/abr.2014.

RODRIGUES, Alissandra Alves, et al. Atividades profissionais confiáveis para profissionais de saúde residentes do programa de residência multiprofissional em saúde mental do adulto da escola superior de ciências da saúde. Research, Society and Development, v. 12, n. 9, 2023.

SANTOS FRANCO, C. A. G., CUBAS, M. R., FRANCO, R. S. Currículo de medicina e as competências propostas pelas diretrizes curriculares. Revista Brasileira de educação Médica, 38 (2): 221-230; 2014.

TEIXEIRA, S.M. Envelhecimento e trabalho no tempo de capital: implicações para a proteção social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELOS, Ana Maria. Profissões de saúde, diretrizes curriculares e Sistema Único de Saúde (SUS). In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL. 2008. Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Manaus, 2008. CD-ROM.

ENTREGADORES VERSUS PLATAFORMA IFOOD E OPERADORES LOGÍSTICOS: VÍNCULO EMPREGATÍCIO E RESPONSABILIDADE SUBSIDIÁRIA NA JUSTIÇA DO TRABALHO DO RIO DE JANEIRO

Vinícius Lisboa da Costa[93]

RESUMO: Este artigo visa contribuir com o campo de estudo do trabalho sob demanda por meio de aplicativos vinculados a plataformas digitais, mais especificamente quanto aos entregadores da plataforma IFOOD e seus Operadores Logísticos. Os dados já obtidos na pesquisa documental, ainda em andamento, indicam uma expansão da judicialização destas relações a partir de 2021, relacionada à pandemia de covid-19, ao aumento da pobreza e do contingente de entregadores e à terceirização das entregas aos Operadores Logísticos. Os dados também apontam que a Justiça do Trabalho do Rio de Janeiro não vem reconhecendo a natureza subordinada da relação de trabalho diretamente mantida entre os entregadores "nuvem" e a plataforma IFOOD, mas, ao contrário, vem acolhendo a subordinação nas relações entre os entregadores OLs e os Operadores Logísticos, com a responsabilidade subsidiária da plataforma.

PALAVRAS-CHAVE: entregadores, iFood, operadores logísticos, vínculo empregatício, responsabilidade subsidiária

INTRODUÇÃO

A plataformização vem sendo objeto de inúmeras pesquisas, levando a uma produção acadêmica relevante em torno de aspectos conceituais e factuais sobre as condições de trabalho, a natureza das relações, as dinâmicas específicas da gestão da força de trabalho, o modo particular de organização do trabalho, as estratégias de obtenção de subordinação e difusão de discursos ideológicos em cada espécie de plataforma. Sobre tais questões vêm sendo publicados artigos valiosos, que perpassam as formas de controle, vigilância, remuneração, bonificação, punição,

[93] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: viniciuslisboacosta@gmail.com

extração de mais-valia absoluta e relativa, dentre outros diversos pontos obscuros ou controvertidos desta forma de organização do trabalho. No que tange ao trabalho sob demanda por meio de aplicativos de entrega, a maioria das pesquisas se baseia em depoimentos dos entregadores, pois as plataformas não dão acesso completo às suas bases de dados aos pesquisadores. Além disso, como essas relações de trabalho são mantidas na informalidade, há uma relativa escassez de dados governamentais disponíveis.

A fim de contribuir com o conhecimento já produzido neste campo de pesquisa, elaboramos uma proposta de pesquisa documental, que consiste na análise de dados coletados em processos judiciais trabalhistas, tendo em vista que nestes processos são encontrados diversos elementos que possibilitam o exame da natureza das relações, das condições de trabalho e da dinâmica da gestão dos entregadores da plataforma IFOOD e de seus Operadores Logísticos (OLs). Os processos judiciais trabalhistas também podem ser fontes para análise crítica de discursos ideológicos que visam a legitimação de estratégias de empresariais de expansão da precarização do trabalho e para coletar informações sobre a percepção da Justiça do Trabalho acerca do fenômeno da plataformização.

O foco deste artigo, em particular, recairá exatamente sobre a exposição dos dados já obtidos em nossa pesquisa acerca da expansão da judicialização e da percepção da Justiça do Trabalho sobre a natureza dessas relações e responsabilidades da plataforma IFOOD e seus intermediários.

A plataforma digital IFOOD, lançada como uma *startup* em 2011, tornou-se uma das principais empresas de entregas no Brasil, especialmente de refeições, e o trabalho dos seus entregadores tem sido objeto de controvérsia em relação às suas condições de precariedade, superexploração e ausência de direitos trabalhistas mínimos. A referida plataforma utiliza o discurso da autonomia para justificar a relação de trabalho como uma parceria, na qual os entregadores são considerados autônomos, e, portanto, não têm direitos trabalhistas[94].

Conforme se verifica das informações divulgadas pela própria plataforma[95], a IFOOD possui dois modelos de negócios distintos: *marketplace* e *full service*. No modelo *marketplace*, a

[94] IFOOD. O iFood é uma empresa brasileira? Disponível em: https://news.ifood.com.br/ifood-e-uma-empresa-brasileira/ Acesso em 30 de abril de 2023.
[95] IFOOD. Como é o modelo de negócio do iFood. Disponível em: <https://www.news.ifood.com.br/como-e-o-modelo-de-negocio-do-ifood> Acesso em 30 de abril de 2023.

plataforma realiza uma intermediação entre consumidores e estabelecimentos, cabendo aos últimos contratarem seus próprios entregadores. Nestes casos a IFOOD é apenas a plataforma onde a encomenda é realizada pelos consumidores, mas toda a logística de entrega, contratação e remuneração dos entregadores fica a cargo dos restaurantes, mercados, farmácias, e demais lojistas e varejistas (tomadores de serviço), a eles cabendo assumir as responsabilidades contratuais trabalhistas se configurados os elementos da relação empregatícia.

Já no modelo *full service*, a IFOOD não funciona apenas como *marketplace*, mas também fica responsável por toda operação logística da entrega, valendo-se dos entregadores vinculados à plataforma e realizando o gerenciamento algorítmico de toda a atividade. No modelo *full service*, a IFOOD organiza o trabalho dos entregadores sob duas formas distintas, conforme a relação dos trabalhadores com a plataforma seja direta ou intermediada. O entregador "nuvem" é a pessoa física que se cadastra diretamente no aplicativo e presta os serviços valendo-se de motocicletas ou bicicletas próprias, arcando com todos os custos de aquisição, manutenção, depreciação, perda e roubo da sua ferramenta de trabalho. O entregador também pode alugar esses equipamentos para trabalhar.[96]

Existem também os chamados Operadores Logísticos (OLs), que são pessoas jurídicas que se cadastram para realizar a entrega dos pedidos feitos por meio da plataforma. Os Operadores Logísticos são empresas que possuem motociclistas e bicicletas próprias, e que possuem contrato de prestação de serviço com a IFOOD para realizar as entregas. Estas empresas são cadastradas na plataforma IFOOD como prestadoras de serviços remuneradas pelo número de entregas realizadas. Eles são responsáveis por organizar o trabalho dos entregadores, montar escalas por região, dia e

[96] O aluguel de bicicletas, por exemplo, pode se dar através de outras plataformas digitais como a Tembici (famosa no Rio de Janeiro pela ampla disponibilização em diversos pontos da cidade de bicicletas laranjas com o logo do Banco Itaú), com a qual o IFOOD possui um convênio chamado IFOOD PEDAL. O convênio oferece planos semanais "básicos" e "completos" de "bikes mecânicas" ou "bikes elétricas". No plano "completo semanal", por exemplo, uma "bike mecânica" custa R$ 32,00 (trinta e dois reais) por semana ao entregador, que pode realizar até "quatro viagens de duas horas por dia", ou seja, para uma jornada de trabalho de 8 horas diárias. E se desejar realizar horas extras, pode pagar mais R$ 0,99 (noventa e nove centavos) por cada retirada extra de 2 horas, sem limites diários para tais retiradas extras, o que corresponde a completa ausência de limite de jornada, em que pese todo o labor esteja sendo monitorado em tempo real pelo aplicativo da plataforma. Para maiores detalhes: https://www.youtube.com/watch?v=huwfxNaPzpE - https://ifood.tembici.com.br/ - https://www.tembici.com.br/pt/sobre-nos/

horários, a fim de assegurar o funcionamento eficiente da rede de entregas de refeições e remunerar os trabalhadores.

As dinâmicas peculiares deste modo específico de trabalho sob demanda e do modelo *full service* adotado pela IFOOD em particular, inclusive com a terceirização por meio dos Operadores Logísticos, complexificam ainda mais estas relações que conformam uma síntese de múltiplas precarizações e formas de gestão da força de trabalho. Vale ressaltar que os entregadores utilizados pelos Operadores Logísticos (OLs) também não são empregados nem da plataforma, nem do operador. Nesta condição, os entregadores vinculados direta ou indiretamente à IFOOD não têm acesso aos mesmos direitos e benefícios que os trabalhadores com vínculo formal reconhecido, como férias remuneradas, décimo terceiro salário e seguro-desemprego.

O avanço deste tipo de ocupação precária no Brasil veio acompanhada de um debate acerca das suas condições de trabalho e da natureza da relação que estes trabalhadores mantêm com as plataformas empresariais, se deveriam ou não ter direitos trabalhistas e quais as proteções sociais mínimas que deveriam ter frente às vulnerabilidades e riscos a que estão expostos no exercício do labor. A partir da descrição acima apresentada das diferentes estratégias de atuação no mercado de entregas de alimentos e mercadorias pela plataforma IFOOD, que levam a adoção de distintas formas de gestão da força de trabalho dos entregadores e da expansão da judicialização destas relações, foram formuladas duas questões que nortearam este breve trabalho: 1 – Quais os fatores que levaram à expansão da judicialização destas relações de trabalho? 2 – Como a Justiça do Trabalho do Rio de Janeiro vem decidindo sobre a responsabilidade trabalhista da plataforma IFOOD e de seus intermediários (Operadores Logísticos)?

Com base nas questões acima formuladas, o presente trabalho foi estruturado de forma a, primeiramente, descrever a metodologia utilizada na pesquisa, e, na sequência, expor os dados obtidos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa analisou processos judiciais trabalhistas, ajuizados no período compreendido entre 2017 e 2023, movidos por entregadores em face da plataforma IFOOD.COM AGENCIA DE RESTAURANTES ONLINE S.A (IFOOD), na cidade do Rio de Janeiro, já julgados até a data do início da coleta dos dados, independentemente de terem ou não transitado

em julgado, tendo como um de seus objetivos, justamente, verificar como a Justiça do Trabalho do Rio de Janeiro vem decidindo sobre a responsabilidade trabalhista da referida plataforma e seus intermediários (Operadores Logísticos).

O levantamento do quantitativo de processos em face da plataforma IFOOD foi realizado em 25/03/2023 por meio da obtenção de certidão de distribuição de feitos junto ao site do TRT-1[97], tendo a busca sido realizada pelo CNPJ da referida plataforma. Foram encontrados 393 processos judiciais ajuizados no período compreendido entre 02/05/2017 e 25/03/2023 em tramitação no TRT-1, abrangendo todo o Estado do Rio de Janeiro. Entre os dias 02/08/2023 e 10/08/2023, foram selecionados, primeiramente, os 329 que tramitam nas Varas do Trabalho da cidade do Rio de Janeiro, a fim de demarcar territorialmente o objeto da pesquisa.

Na sequência, tais processos foram analisados e foi elaborada uma planilha com os resultados. Foram verificados os seguintes itens: quais as partes que compõem o polo passivo (somente IFOOD, OL e IFOOD ou IFOOD e outros), em face de quem havia pedido de vínculo (IFOOD, OL ou outros), se havia pedido de condenação subsidiária em face da IFOOD nos casos em que o pedido de vínculo era direcionado aos Operadores Logísticos, se os processos já haviam sido sentenciados, se já havia Acórdão, se havia trânsito em julgado e se havia acordo. Em relação aos processos com sentenças e Acórdãos já proferidos, foram registrados os seus respectivos resultados.

Os processos judiciais analisados envolvem trabalhadores da plataforma IFOOD, sejam os entregadores diretamente vinculados (“nuvem”), sejam os indiretamente associados através da intermediação dos Operadores Logísticos (OLs). Vale ressaltar que foram utilizadas bases de dados não sigilosas disponíveis *online*, tais como o Sistema de Consulta Processual do Tribunal Regional do Trabalho da 1ª Região (TRT-1) e o Sistema do Processo Judicial Eletrônico (PJe) do TRT-1. Não serão expostos dados que possibilitem a identificação das partes autoras, advogados(as) ou dos(as) Magistrados(as), tais como os números dos processos, para assegurar a proteção de seus dados pessoais e porque o maior intuito deste estudo é coletar dados sobre a percepção da Justiça do Trabalho do Rio de Janeiro, sem quaisquer considerações de cunho pessoal.

[97] https://pje.trt1.jus.br/certidoes/inicio

Registrados os pertinentes esclarecimentos metodológicos, passemos à exposição dos dados coletados na pesquisa e à sua análise qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Tabela 1 é apresentado o quantitativo de processos que estava em andamento nas Varas do Trabalho da cidade do Rio de Janeiro, na data do levantamento realizado (25/03/2023), por ano de ajuizamento das ações.

Tabela 1 – Processos Distribuídos (por ano) em andamento na data do levantamento:

ANO DO PROCESSO	PROCESSOS DISTRIBUÍDOS AINDA EM ANDAMENTO
2017	1
2018	2
2019	1
2020	5
2021	66
2022	179
2023*	75
TOTAL	329

- Até 25/03/2023

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os dados da Tabela 1 sugerem que a expansão da judicialização trabalhista em face da plataforma IFOOD na cidade do Rio de Janeiro ganhou impulso em 2021, em meio à pandemia de covid19, quando um verdadeiro exército de trabalhadores engrossou o contingente de pessoas em situação de pobreza em todo o Brasil e reforçou a busca de sustento por meio da adesão ao trabalho sob demanda através de aplicativos.

Segundo pesquisa do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA)[98], o número de entregadores por aplicativos passou de "30 mil trabalhadores em 2016 para 278 mil no segundo trimestre de 2021, uma expansão de 979,8% no período." A expansão desta modalidade de trabalho, no entanto, pode ter sido ainda maior. Segundo pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), por encomenda da própria Associação Brasileira de Mobilidade e Tecnologia (Amobitec)[99], entidade que reúne plataformas como iFood, 99, Uber e Zé Delivery, o número de entregadores por aplicativos chega a 385,7 mil trabalhadores em novembro de 2021. Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[100] noticiou a elevação da pobreza em 22,7% e da extrema pobreza em 48,2% no ano de 2021, alcançando, respectivamente, 62,5 e 17,9 milhões de pessoas.

A elevação das demandas trabalhistas das relações plataformizadas também se fez sentir junto ao Tribunal Superior do Trabalho (TST), que viu a quantidade de recursos em face de plataformas digitais crescer mais de 400% no ano de 2021[101]. O levantamento ora realizado, a partir de dados do TRT-1, corrobora a perspectiva de que a expansão da judicialização em face das plataformas digitais a partir de 2021, já detectada pelo TST, teve relação com a pandemia de covid19, o aumento do número de entregadores e a elevação da pobreza neste período.

Para além dos fatores econômicos e sociais já mencionados, os dados obtidos na presente pesquisa também permitem associar a expansão da judicialização, especificamente em face da plataforma IFOOD, à terceirização aos Operadores Logísticos de parcela da gestão da força de trabalho dos entregadores. Na Tabela 2 abaixo, apresenta-se o quantitativo e o percentual de

---

[98] IPEA. 1,4 milhão de entregadores e motoristas no Brasil estão na Gig economy. Disponível em: < https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/10680-1-4-milhao-de-entregadores-e-motoristas-no-brasil-estao-na-gig-economy?>. Acesso em 05 de agosto de 2023.

[99] IFOOD. Pesquisa traça o perfil dos entregadores de aplicativo. Disponível em: <https://www.news.ifood.com.br/pesquisa-traca-o-perfil-dos-entregadores-de-aplicativo/>. Acesso em 05 de agosto de 2023.

[100] IBGE. Em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>. Acesso em 05 de agosto de 2023. O Banco Mundial adota como linha de pobreza os rendimentos per capita US$ 5,50 PPC, equivalentes a R$ 486 mensais per capita. Já a linha de extrema pobreza é de US$ 1,90 PPC, ou R$ 168 mensais per capita.

[101] EBC. Na pandemia cresce 400% processos de trabalhadores contra aplicativos. Acessível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/justica/audio/2021-10/na-pandemia-cresce-400-processos-de-trabalhadores-contra-aplicativos>. Acesso em 05 de agosto de 2023.

processos em andamento em face da plataforma IFOOD, nas Varas do Trabalho da cidade do Rio de Janeiro, conforme a composição do polo passivo:

Tabela 2 – Processos Distribuídos para as Varas do Trabalho do Rio de Janeiro conforme a composição do polo passivo:

ANO	APENAS IFOOD	OL e IFOOD	IFOOD e OUTROS
2017	0	1 (100%)	0
2018	0	2 (100%)	0
2019	0	1 (100%)	0
2020	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)
2021	5 (7,57%)	60 (90,9%)	1 (1,53%)
2022	13 (7,26%)	163 (91,06%)	3 (1,68%)
2023*	5 (6,67%)	70 (93,33%)	0
TOTAL	24 (7,29%)	300 (91,18%)	5 (1,53%)

- Até 25/03/2023

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Como se observa da última coluna da Tabela 2 supra, é muito pequeno (1,53%) o percentual de ajuizamento de ações trabalhistas em face da plataforma IFOOD em conjunto com outras empresas que não os Operadores Logísticos. Já as ações de entregadores somente em face da plataforma IFOOD não são desprezíveis, mas alcançam apenas 24 dos 329 processos em curso nas Varas do Trabalho da cidade do Rio de Janeiro, ou seja, apenas 7,29% do total de processos em andamento. A grande demanda judicial em face da plataforma IFOOD ocorre justamente em associação com os Operadores Logísticos. Tais ações representam 300 dos 329 processos em tramitação na referida Capital, o que equivale a impressionantes 91,18% dos casos.

Resta constatada, portanto, uma associação entre a expansão da judicialização em face da plataforma IFOOD com a utilização do trabalho dos entregadores por meio da operação terceirizada aos Operadores Logísticos, ao menos na cidade do Rio de Janeiro. Vejamos agora, com base nos dados obtidos junto ao TRT-1, como a Justiça do Trabalho do Rio de Janeiro vem percebendo a natureza destas relações quando demandada.

Na Tabela 3, abaixo apresentada, é possível observar o quantitativo e o percentual de processos analisados conforme tenham, ou não, tido decisões terminativas proferidas, incluindo os processos movidos apenas em face do IFOOD, os ajuizados em face dos Operadores Logísticos e do IFOOD e em face de outros tipos de empresas e do IFOOD. Chamamos de solucionados aqueles processos nos quais tenham sido celebrados acordos e nos quais tenha sido proferida sentença com ou sem resolução de mérito, inclusive nos casos de declaração de incompetência absoluta, de arquivamento por ausência da parte autora à audiência e de desistência.

Tabela 3 – Processos Solucionados x Não Solucionados (por ano)

ANO DO PROCESSO	SOLUCIONADOS	NÃO SOLUCIONADOS	TOTAL
2017	1 (100%)	0	1 (100%)
2018	2 (100%)	0	2 (100%)
2019	1 (100%)	0	1 (100%)
2020	5 (100%)	0	5 (100%)
2021	42 (63,63%)	24 (36,37%)	66 (100%)
2022	49 (27,37%)	130 (72,63%)	179 (100%)
2023	18 (24%)	57 (76%)	75 (100%)
TOTAL	118 (35,86%)	211 (64,14%)	329 (100%)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A análise da Tabela 3 indica que as Varas do Trabalho da cidade do Rio de Janeiro julgaram 118 (35,86%) dos processos em face da plataforma IFOOD até o período da coleta dos dados (entre 02/08/2023 e 04/08/2023), considerando o quantitativo de 329 existentes na data da obtenção de certidão de distribuição de feitos junto ao site do TRT-1 (levantamento realizado em 25/03/2023). O quantitativo de processos já julgados em primeiro grau de jurisdição permite avançar para uma análise da tendência da Justiça do Trabalho do Rio de Janeiro quanto à responsabilidade da plataforma IFOOD e dos Operadores Logísticos.

Registre-se, por oportuno, que não apresentaremos os resultados das ações movidas por trabalhadores que não sejam entregadores nem dos casos em que a plataforma IFOOD foi demandada em associação com outras empresas que não sejam Operadores Logísticos. Tais

circusntâncias escapam ao objeto da presente dissertação e somam apenas 4 processos solucionados no total, sendo estatística e qualitativamente irrelevantes para a presente análise. Assim, dos 118 processos solucionados mencionados na Tabela 3, focaremos a análise sobre os 114 nos quais entregadores tenham demandado a plataforma IFOOD, sozinha ou como subsidiária, tendo algum Operador Logístico como responsável principal.

A Tabela 4, abaixo inserida, discrimina o quantitativo de processos já julgados, por tipo de resultado, nos casos em que apenas a plataforma IFOOD compõe o polo passivo, ou seja, naqueles em que os entregadores pediram em juízo o reconhecimento de vínculo de emprego diretamente em face da plataforma, sem a participação dos Operadores Logísticos.

Tabela 4 – Processos Solucionados por tipo de resultado – Pedido de vínculo em face do IFOOD:

RESULTADO / POLO PASSIVO	VÍNCULO COM IFOOD
PROCEDENTE	1
IMPROCEDENTE	7
INCOMPETÊNCIA	1
ARQUIVAMENTO - AUSÊNCIA	1
DESISTÊNCIA	0
ACORDO	1
TOTAL	11

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A Tabela 5, por sua vez, apresenta o quantitativo de processos já julgados, por tipo de resultado, nos casos em que o pedido de vínculo de emprego foi direcionado em face do Operador Logístico e o pedido em face da plataforma IFOOD é de reconhecimento de sua responsabilidade subsidiária.

Tabela 5 – Processos Solucionados por tipo de resultado – Pedido de vínculo em face do OL e de responsabilidade subsidiária em face do IFOOD:

RESULTADO / POLO PASSIVO	VÍNCULO COM OL	SUBSIDIARIEDADE IFOOD
PROCEDENTE	60	51
IMPROCEDENTE	22	30
INCOMPETÊNCIA	5	5
ARQUIVAMENTO - AUSÊNCIA	4	4
DESISTÊNCIA	3	3
ACORDO	9	9
TOTAL	103	103

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os resultados dos processos já solucionados pelas Varas do Trabalho da cidade do Rio de Janeiro, registrados nas Tabelas 4 e 5 supra, nos fornecem dados que permitem traçar a tendência atual dos julgadores trabalhistas cariocas quanto aos processos em face da plataforma IFOOD e seus Operadores Logísticos.

Do total de 24 processos movidos apenas em face da plataforma IFOOD (vide Tabela 2), excluídos os 2 casos de processos movidos por trabalhadores que não são entregadores, identificamos 11 feitos que já foram solucionados em primeira instância, sendo 1 procedente e 7 improcedentes (vide Tabela 4). Isso significa que nos casos em que houve pedido de reconhecimento de vínculo de emprego diretamente em relação à plataforma as procedências alcançaram 9,09% e as improcedências chegaram a 63,63% das sentenças já proferidas.

A tendência ao não reconhecimento do vínculo de emprego diretamente com a plataforma IFOOD também é observada nos julgamentos dos recursos ordinários pelo TRT-1. Na Tabela 6, abaixo apresentada, foram lançados os resultados dos julgamentos destes recursos nos casos em que o pedido de vínculo se dirigiu à plataforma IFOOD.

Tabela 6 – Recursos Ordinários julgados, por tipo de resultado – Pedido de vínculo em face do IFOOD

RESULTADO	TOTAL
VÍNCULO COM IFOOD MANTIDO OU RECONHECIDO	0
VÍNCULO COM IFOOD NEGADO	3
SENTENÇA ANULADA	1
TOTAL	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Da análise da Tabela 6 supra, verifica-se que dentre os 4 recursos ordinários apreciados nos casos em que o pedido de vínculo se dirigiu à plataforma IFOOD, em 1 (25%) a sentença de primeiro grau foi anulada por cerceio de defesa e em 3 (75%) foram mantidas as sentenças de improcedência, não sendo, portanto, reconhecido o vínculo de emprego em nenhum caso.

Em relação aos processos nos quais o pedido de vínculo foi dirigido aos Operadores Logísticos, do total de 300 processos (vide Tabela 2), 103 já foram solucionados em primeira instância, sendo 60 (58,25%) procedentes e 22 (21,35%) improcedentes. Quanto aos pedidos de responsabilidade subsidiária em face da plataforma IFOOD, dos 103 processos solucionados, 51 (49,51%) foram procedentes e 30 (29,12%) improcedentes. Isso significa que em 85% dos casos nos quais foi reconhecido o vínculo entre o entregador e o Operador Logístico, houve a condenação da plataforma IFOOD como responsável subsidiária em primeira instância.

Essa tendência também é observada nos julgamentos dos recursos ordinários pelo TRT-1. Na Tabela 7, abaixo, são apresentados os resultados dos julgamentos já proferidos em relação aos recursos nos processos em que o pedido de vínculo se dirige ao Operador Logístico. Na Tabela 8 são expostos os resultados dos julgamentos quanto aos pedidos de responsabilidade subsidiária em relação à plataforma IFOOD.

Tabela 7 – Recursos Ordinários julgados, por tipo de resultado – Pedido de vínculo em face do Operador Logístico:

RESULTADO	TOTAL
VÍNCULO COM OPERADOR LOGÍSTICO MANTIDO OU RECONHECIDO	22
VÍNCULO COM OPERADOR LOGÍSTICO NEGADO	3
SENTENÇA ANULADA	2
TOTAL	27

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Tabela 8 – Recursos Ordinários julgados, por tipo de resultado – Pedido de responsabilidade subsidiária da plataforma IFOOD:

RESULTADO	TOTAL
RESPONSABILIDADE SUBSIDIÁRIA MANTIDA OU RECONHECIDA	20
RESPONSABILIDADE SUBSIDIÁRIA NEGADA	5
SENTENÇA ANULADA	2
TOTAL	27

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Verifica-se da análise dos dados da Tabela 7 que os vínculos de emprego com os Operadores Logísticos foram reconhecidos em 22 dos 27 recursos analisados, ou seja, em 81,48% dos casos, enquanto tais vínculos não foram reconhecidos em apenas 3 dos 27 julgados, o que equivale a 11,11% dos resultados. Já a Tabela 8 aponta que a responsabilidade subsidiária da plataforma IFOOD foi reconhecida nos julgamentos dos recursos ordinários em 20 dos 27 casos, ou seja, em 74,07% dos Acórdãos analisados, contra apenas 5 casos de não reconhecimento, que somaram apenas 18,51% dos julgados. Isso significa que a responsabilidade subsidiária da plataforma IFOOD foi reconhecida em segunda instância em 90% dos casos nos quais o vínculo de emprego foi admitido quanto aos Operadores Logísticos.

Registre-se que houve trânsito em julgado de 18 dos 20 processos nos quais a responsabilidade subsidiária da plataforma IFOOD foi mantida ou reconhecida em segunda instância, ou seja, em 90% dos casos. Nos 2 processos não transitados em julgado, os prazos recursais ainda estavam em curso até a data da análise (10/08/2023). Pode-se afirmar, portanto, que no universo de processos analisados na pesquisa, não houve interposição de recurso de revista ao TST pela plataforma, um indicativo de que sua atual estratégia processual passa por não levar a adoção da prática de terceirização das entregas aos Operadores Logísticos ao conhecimento dos Tribunais Superiores.

Os dados obtidos em nossa pesquisa confirmam o pressuposto inicial de que a tendência da Justiça do Trabalho do Rio de Janeiro é de não reconhecer a natureza subordinada da relação de trabalho diretamente operada entre os entregadores e a plataforma IFOOD (“nuvem”), mas, ao contrário, de reconhecê-la na relação entre tais trabalhadores e os Operadores Logísticos, com a consequente responsabilização subsidiária da plataforma IFOOD pelos débitos trabalhistas reconhecidos em juízo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve trabalho apresentamos os primeiros resultados de uma pesquisa documental, ainda em andamento, no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), realizada sobre uma base de dados obtidos em processos judiciais trabalhistas ajuizados por entregadores em face da plataforma IFOOD e seus Operadores Logísticos na Justiça do Trabalho do Rio de Janeiro. Os dados coletados indicam uma expressiva expansão da judicialização deste tipo de trabalho plataformizado a partir de 2021, a qual correlacionamos com a pandemia de covid-19, com o aumento da pobreza e do contingente de entregadores e com a terceirização das entregas aos Operadores Logísticos.

A pesquisa apontou ainda que a Justiça do Trabalho do Rio de Janeiro não vem reconhecendo a natureza subordinada da relação de trabalho diretamente mantida entre os entregadores “nuvem” e a plataforma IFOOD. Nos casos em que houve pedido de reconhecimento de vínculo de emprego diretamente em relação à plataforma as procedências alcançaram 9,09% e as improcedências chegaram a 63,63% das sentenças já proferidas. A tendência ao não

reconhecimento do vínculo de emprego diretamente com a plataforma IFOOD também foi observada nos julgamentos dos recursos ordinários pelo TRT-1. No universo analisado em segunda instância, não houve o reconhecimento do vínculo de emprego em nenhum caso.

Por outro lado, a Justiça do Trabalho do Rio de Janeiro vem acolhendo a subordinação nas relações entre os entregadores OLs e os Operadores Logísticos. Do total de pedidos de reconhecimento de vínculo em face dos Operadores Logísticos já julgados em primeira instância, 58,25% foram procedentes e 21,35% foram improcedentes. Em segunda instância, houve a manutenção ou o reconhecimento do vínculo em 81,48% dos casos, enquanto o não reconhecimento alcançou somente 11,11% dos recursos analisados.

Os pedidos de responsabilidade subsidiária em face da plataforma IFOOD também vem sendo majoritariamente acolhidos. Em primeira instância, 49,51% destes pedidos foram julgados procedentes e 29,12% foram considerados improcedentes. Em segunda instância, a responsabilidade subsidiária foi confirmada em 74,07% e afastada em apenas 18,51% dos Acórdãos analisados.

Houve, portanto, uma forte correlação entre as procedências dos pedidos de vínculo em face dos Operadores Logísticos e de responsabilidade subsidiária em face da plataforma IFOOD. Em primeira instância esta correlação chegou a 85% dos casos, subindo para 90% em segunda instância.

A pesquisa também apurou que a plataforma não vem apresentando recursos de revista ao Tribunal Superior do Trabalho quando há o reconhecimento ou confirmação de sua responsabilidade subsidiária pela segunda instância (TRT1), um indicativo de não deseja levar ao conhecimento dos Tribunais Superiores a adoção da sua reiterada prática de terceirização das entregas através dos Operadores Logísticos.

Por fim, a conclusão do presente trabalho não esgota as questões aqui tratadas. No particular de nossa pesquisa, ainda em andamento, procuraremos avançar com a coleta de mais dados disponíveis nos processos judiciais trabalhistas, sobretudo quanto às condições de trabalho dos entregadores e dinâmicas de gestão de sua força de trabalho. Mas também buscaremos avançar na identificação e análise crítica dos discursos de natureza ideológica que ocultam a subordinação nestas relações de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

EBC. Na pandemia cresce 400% processos de trabalhadores contra aplicativos. Acessível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/justica/audio/2021-10/na-pandemia-cresce-400-processos-de-trabalhadores-contra-aplicativos>. Acesso em 05 de agosto de 2023.

IBGE. Em 2021, pobreza tem aumento recorde e atinge 62,5 milhões de pessoas, maior nível desde 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>. Acesso em 05 de agosto de 2023.

IFOOD. O iFood é uma empresa brasileira? Disponível em: https://news.ifood.com.br/ifood-e-uma-empresa-brasileira/ Acesso em 30 de abril de 2023.

IFOOD. Como é o modelo de negócio do iFood. Disponível em: <https://www.news.ifood.com.br/como-e-o-modelo-de-negocio-do-ifood> Acesso em 30 de abril de 2023.

IFOOD. Pesquisa traça o perfil dos entregadores de aplicativo. Disponível em: <https://www.news.ifood.com.br/pesquisa-traca-o-perfil-dos-entregadores-de-aplicativo/>. Acesso em 05 de agosto de 2023.

IPEA. 1,4 milhão de entregadores e motoristas no Brasil estão na Gig economy. Disponível em: < https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/10680-1-4-milhao-de-entregadores-e-motoristas-no-brasil-estao-na-gig-economy

ALEIJAR O TEMPO: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS CONFERÊNCIAS DE CULTURA

Andréa Chiesorin Nunes

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal entender a participação das pessoas com deficiência nas políticas culturais, além de investigar sua presença e atuação nas conferências de cultura em 2023 e 2024. Utiliza uma abordagem de pesquisa participativa, que abrange desde as etapas das conferências municipais até a 4ª Conferência Nacional de Cultura, realizada de 4 a 8 de março de 2024, em Brasília, com o tema "Democracia e Direito à Cultura". Busca relacionar o desenvolvimento democrático das políticas culturais com os períodos governamentais recentes, destacando a reinstauração do Ministério da Cultura durante o terceiro mandato do presidente Lula (2023-2026). É possível afirmar que a Conferência de Cultura de 2024 foi marcada por muitas potências, sobretudo potências da presença de pessoas com deficiência como uma responsabilidade coletiva para as gerações futuras.

PALAVRAS-CHAVE: Ativismo, Pessoas com Deficiência, Direitos Culturais, Política Pública de Cultura, Conferências.

INTRODUÇÃO

Este artigo parte das reflexões levantadas pela minha pesquisa de Doutorado (em curso) apresentada durante a Jornada Discente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2023.

Parte da “luta anticapacitista” como meio de reivindicação das pessoas com deficiência e garantia de seus direitos culturais. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os esforços das pessoas com deficiência, partindo da sociedade civil, para garantir a efetivação do Sistema Nacional de

Cultura (SNC). Especificamente, busca compreender como ocorrem os processos coletivos de reivindicação que se iniciam nos municípios, visando entender como os componentes do SNC estão sendo aplicados com base nas expectativas dos agentes culturais em relação à implementação da Lei Brasileira de Inclusão (2015).

O SNC visa transformar as políticas de cultura em políticas de Estado, objetivando a duração e permanência dessas políticas, independentemente de governos. São nove os elementos constitutivos conectados simultaneamente no SNC: Órgão Gestor da Cultura, Conselho Nacional de Política Cultural, Sistema de Financiamento à Cultura, Comissão Intergestora, Programa de Formação na Área da Cultura, Sistema de Informações e Indicadores Culturais, Sistemas Setoriais de Cultura, Plano de Cultura e Conferência Nacional de Cultura. Sendo assim, as conferências são parte importante desse sistema.

No Brasil, o debate sobre direitos culturais como política de estado é algo relativamente recente. Durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o cantor e compositor Gilberto Gil foi convidado para guiar uma revisão do Ministério da Cultura (MinC). A partir de 2003, foram iniciados os esforços para elaborar novas políticas culturais e mobilizar a sociedade civil para participar ativamente no cenário cultural. Isso culminou na criação do Sistema Nacional de Cultura (SNC).

Nesse contexto, importa afirmar que, a partir do primeiro mandato de Lula (2003-2006), ocorreu um processo inédito no país em relação aos desafios na construção de políticas culturais. A área da cultura contou com a gestão do Ministro Gilberto Gil "...[no] sentido de colocar a cultura dentro da agenda política do governo" (CALABRE, 2009, p. 294). O ineditismo se refere à participação colaborativa na construção de política "...[e], um desses canais é a criação de conselhos de cultura. No mínimo, paritários, com a participação ampliada dos diversos segmentos da sociedade civil" (*Idem*, p. 295).

1. A CULTURA NO ÂMBITO LOCAL

A federalização do SNC é importante para acontecer um fluxo e atualização das políticas culturais aprovadas como metas e diretrizes do novo Plano Nacional de Cultura (2024). As metas

e diretrizes nacionais são constituídas como um disparador de intenções para as gestões dialogarem com a sociedade civil. E assim, supostamente, todos os anos pode haver um orçamento para as políticas públicas de cultura nas cidades. Isto é, a depender das pessoas implicadas nas políticas públicas e de cultura. Recurso existe, mas a dotação orçamentária é uma construção de interesse político e de luta anticapacitista como um propósito.

Quando um governante deixa de aderir ao SNC, contraria a recomendação de se realizar a cada dois anos uma Conferência, elemento constitutivo, fundamental para monitorar e avaliar os investimentos na área cultural e, portanto, uma governança com propósito político de democratização.

Na cidade do Rio de Janeiro, o Sistema Municipal de Cultura não está institucionalizado/federalizado até o momento. Há apenas o Conselho (C) e o Fundo (F), mas ainda, não existe o Plano (P), ou seja, CPF está incompleto e, assim, a sociedade civil fica refém do poder público – se o prefeito não sanciona a federalização do Sistema Municipal de Cultura, o governo municipal, por meio do Secretário de Cultura, executa uma política de governo desagregada do Sistema Nacional de Cultura, ou seja, no Rio de Janeiro a Secretaria Municipal de Cultura simula uma federalização que ainda não existe. Se a cidade não está federalizada ao SNC, são outras as prioridades ou interesses em relação à produção cultural, muitas vezes tratadas como mercadoria para atender um tipo de política de mercado/neoliberal. Sem essa prioridade, a distribuição de recursos do fundo público estará impedida.

A pesquisa observa e participa dos processos de constituição dos ambientes das conferências de cultura e da participação das pessoas com deficiência propositoras, buscando a narrativa de presença, pois "é no espaço local que os cidadãos se encontram e que é de lá, portanto, que suas demandas surgem… um processo que se inicia nos municípios e passa pelos estados" (POGREBINSCHI, 2012, p. 8), para que estes possam defender as políticas específicas coletivas rumo à Conferência Nacional de Cultura.

Dessa forma, estive presente nas discussões locais para observar a presença de pessoas com deficiência, assim como, as condições de acessibilidade nas Conferências com o objetivo de perceber como ocorreram os debates e de que modo construíram as representações para a delegação

estadual e nacional. Como afirma Pogrebinschi (2012), “as conferências nacionais têm a vocação de fazer da participação representação” (2012, p. 8), representação corporificada desde o município.

Na cidade do Rio de Janeiro, participei como membra do Conselho Municipal de Políticas Culturais, pelo processo de descentralização e reconhecimento da necessária política local e de territórios. A realização da IV Conferência Municipal de Cultura do Rio de Janeiro se fez por meio de muita luta e a etapa final foi realizada durante os dias 26 e 27 de agosto de 2023, no salão da Capela da UERJ.

O processo conferencial abre as discussões locais e, no caso da cidade do Rio de Janeiro, é possível afirmar que a descentralização dos recursos para os territórios está entre as prioridades como luta da sociedade civil crítica. Por descentralidade aqui vamos considerar a necessidade dos recursos da cultura serem des-hierarquizados e chegarem na favela, na periferia de todas as áreas de planejamento (APs) da cidade.

Importa mencionar que desde a plenária final da II Conferência Municipal de Cultura (2014) e, de modo pioneiro, moradoras/es da cidade conquistaram, através de luta, um assento/representatividade das expressões culturais de pessoas com deficiência para o Conselho Municipal de Políticas Culturais (CMPC). Nesse contexto, minha vinculação com o campo da pesquisa se dá desde a eleição, em 2018, do meu colega Rogério Andreolli (1963-2024) como representante das Pessoas com Deficiência e a minha, por meio do movimento político da dança. Ambos dançarinos da Cia Pulsar, uma cia. de dança formada por pessoas com e sem deficiência, fundada no ano 2000 e em atuação desde então.

Durante cinco anos (2018-2023), período mais extenso por conta da pandemia, fizemos parte do 3º colegiado da sociedade civil, compondo esse Conselho de Direitos e nesse colegiado exercemos a função em defesa dos direitos culturais na elaboração do texto final do Plano Municipal de Cultura, o PMC, ou seja, na implementação de uma política pública de cultura nos territórios da cidade do Rio de Janeiro para gerar reconhecimento, trabalho e renda aos moradores da cidade no campo artístico-cultural implicados aos modos coletivos.

2. DOS PROCESSOS ATIVISTAS COM A DEFICIÊNCIA

Durante os últimos sete anos (2016-2023), a democracia no Brasil esteve ameaçada e vivemos impedimentos de participação social nos espaços de tomada de decisões como, por exemplo, os espaços dos Conselhos de Políticas Culturais em cada município. Conselheiras/os/es enfrentaram ou enfrentam um autoritarismo cultural e/ou um demérito à pauta pública da cultura e, assim, cidadãs/os brasileiras/os/es resistentes e em resistências tornaram-se co-responsáveis no processo de assegurar os direitos constitucionais.

Desde o campo da pesquisa, mais especificamente da observação presencial nas conferências territoriais que antecederam a IV Conferência Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, se faz possível afirmar que essa Conferência do Rio de Janeiro teve contratação de recursos de comunicação para as pessoas cegas e surdas (conforme reivindicação do Conselho Municipal de Políticas Culturais). Contudo, mesmo diante dos esforços, foi possível perceber que a frequência e participação das pessoas com deficiências no campo cultural da cidade não foi frequente.

Se não houve frequente participação de pessoas com deficiência na IV Conferência Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, embora o Conselho Municipal de Política Cultural tenha garantido a contratação de recursos de comunicação, cabe verificar como o município em destaque regulamenta ou não a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) em relação aos direitos culturais das pessoas com deficiência e os direitos equânimes de participação cidadã.

Por meio destas prerrogativas constitucionais, importa compreender como acontecem os empenhos para a realização das Conferências de Cultura pelo poder público, de modo a assegurar a equidade da colaboração entre pessoas com e sem deficiência diante das tomadas de decisões. Em reflexão quanto à participação cidadã de Pessoas com Deficiência, interrogar se o chamamento público é acessível, que estratégias de comunicação foram planejadas para o conhecimento das pessoas com deficiência em relação à primeira Conferência de Cultura do Rio que disponibilizou recursos de acessibilidade. De que modo as comunidades de pessoas com deficiência tiveram acesso às informações para o processo da conferência? Em que prazos e em que condições estratégicas de comunicação? O chamamento público possibilitou a mobilização e a participação

das pessoas com deficiência? Será que as pessoas com deficiência do campo da cultura estiveram no radar neste importante momento da institucionalização da política pública de cultura de Estado nos municípios para que pudessem se fazer representar na 4ª CNC?

3. COMPOR COM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A segunda reflexão é tecida na perspectiva crítica dos movimentos de artistas e se corporifica como coletivizações de lutas, às quais também me encontro vinculada, como artista independente. O caminho teórico da pesquisa parte da perspectiva feminista nos Estudos da Deficiência (GAVERIO, 2013; GUERREIRO, 2021; MELLO, 2019), relacionado aos estudos culturais pela perspectiva das políticas culturais e das artes. Importa marcar que foi por meio da presença crítica de artistas com deficiência que me constituí coletiva.

Com a psicóloga Raquel Guerreiro (2021), encontro a subjetividade necessária para ter "*um corpo em escuta"* e encontrar um método que agregue a *observação participante* ao ativismo e à pesquisa, compondo com pessoas com deficiência na cultura e nos distintos momentos das conferências. Isso permite relacionar a escrita com a experiência na luta anticapacitista para produzir conhecimento a partir da realidade observada no campo da pesquisa. A *observação participante* é um recurso de coleta de dados para pesquisas qualitativas trabalhado pela antropologia, sociologia e psicologia social, por exemplo, para entrar em contato com as naturalizações e tensões do campo em investigação.

Segundo a antropóloga Anahi Mello, o termo capacitismo opera "ora como uma forma de discriminação, violência e opressão social contra as pessoas com deficiência, ora uma normatividade corporal e comportamental baseada na premissa de uma funcionalidade total do indivíduo" (MELLO, 2019, p. 130). Portanto, uma luta anticapacitista pode ser um ativismo com as pessoas com deficiência na afirmação da pluralidade de seus modos de vida.

Ana Carolina Bezerra Teixeira, dançarina, aborda no estudo de sua tese os percursos de movimentos de resistências por pessoas com deficiência no campo das artes e afirma que "os rastros deixados pelas lutas sociais reivindicaram o direito de reconhecer-se também enquanto cidadãos criadores" (TEIXEIRA, 2016, p. 178). Discussão presente na tese intitulada *A estética da*

experiência: trajetórias do corpo deficiente na cena da dança contemporânea do Brasil e dos Estados Unidos.

Compreender pessoas cidadãs como criadoras permite uma composição a partir do trabalho teórico de Teixeira (2016) e fortalece articulações com as referências bibliográficas pesquisa literária acerca da participação das pessoas com deficiência na formulação de políticas públicas. Identifico aqui um encontro de interesse entre pesquisas, ou ainda, um espaço articulador entre o campo das políticas públicas e dos estudos da deficiência, para estudar como esse "fazer artístico" de pessoas com deficiência no Brasil está relacionado ao ativismo no campo social e político. Recorro à autora Carolina Teixeira para pensar em como nós, as/os/es brasileiras/os/es, nos constituímos ou não como cidadãs/cidadãos criadores na coletivização de lutas para mobilizar nossos corpos e compor com as pessoas com deficiência os direitos culturais.

4. O CAMPO DA PESQUISA

Escrevo enquanto participo ativamente do processo conferencial contemporâneo, englobando a presença e a observação nas etapas municipais, intermunicipais (até 08 de dezembro de 2023), estaduais e distritais (até 31 de janeiro de 2024), acompanhando de perto o envolvimento da sociedade civil até a realização da 4ª Conferência Nacional de Cultura.

O encontro, que mobiliza gestoras/es, trabalhadoras/es e fazedoras/es da cultura e a sociedade civil, aconteceu entre 4 e 8 de março de 2024, em Brasília, tendo como tema "Democracia e Direito à Cultura". Durante os dois dias iniciais, aconteceram as discussões em relação às retomadas do MinC com a pauta das Setoriais de Cultura, do Conselho Nacional de Políticas Culturais, do Regimento Interno e de dezenas de atividades autogestionadas por meio de oficinas, rodas de conversas e encontros. E nos dois últimos dias, o trabalho coletivo nos seis (6) eixos constituídos por 13 grupos de trabalho (GT's) discutidos por participantes, tensionando as proposições desde as aprovações estaduais para a composição das prioridades e, portanto, da reformulação das propostas elencadas pela 4a Conferência Nacional de Cultura (2024), que aprovou 30 prioridades para o novo Plano Nacional de Cultura.

O acompanhamento do eixo seis (6) - Direitos às Artes e às linguagens digitais – na cidade do Rio de Janeiro reiniciou em 2023 pelo processo conferencial. Na minha percepção, esteve relacionado à Política Nacional das Artes/Sistema Setoriais de Cultura, um processo institucional interrompido com o golpe misógino-parlamentar-empresarial-jurídico-midiático à ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

As Setoriais de Cultura configuraram tensões pelos movimentos históricos e contemporâneos organizados, em destaque o rigor pelo processo político de participação democrática e, nesta direção, todas as conferências devem ser realizadas com a participação de corpos não-hegemônicos de pessoas racializadas e generificadas tanto dentro quanto fora das normatividades. Refiro-me ao desenho que se projeta em uma consonância de esforços para ser criada uma horizontalidade entre a política nacional de cultura e a política nacional das artes, ainda não vista em nossa sociedade. Ou seja, entre a natureza e as competências do Ministério da Cultura, refundado em 1º de janeiro de 2023, encontramo-nos em um novo momento na política cultural do país.

Portanto, o chamado “Direito Cultural” é o cerne deste estudo, que visa esmiuçar o assunto e produzir uma discussão sobre a participação e a luta pela construção das políticas públicas para a área da cultura e que seja realizada por e para pessoas com deficiência no Brasil. A presente pesquisa reconhece que o Brasil se encontra em uma retomada do cumprimento da legislação. Segundo Carlos Eduardo do Carmo, dançarino, “[...] as políticas públicas culturais ainda não conseguiram satisfazer as demandas dos artistas com deficiência, nem dissociar a sua produção dos aspectos sociais e terapêuticos” (CARMO, 2014, p. 109).

Compor uma escrita a partir da perspectiva proposta por Carmo, permite pensar as relações dos/as/es fazedores/as e realizadores/as de cultura em relação à valorização da produção cultural de pessoas com deficiência como patrimônio cultural brasileiro, nos termos da Convenção da Unesco para Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, celebrada em Paris/2003 e ratificada no Brasil em 26 de março de 2008, através do Decreto do Presidente da República nº 28/2008. Proposição afirmada por Rogério Andreolli no Eixo Patrimônio, do “Nada sobre nós sem nós: oficina nacional de indicação de políticas públicas culturais para a inclusão das pessoas com deficiência” (Minc e Fiocruz, 2008).

"Nada Sobre Nós Sem Nós" é um lema surgido por intermédio de lideranças africanas em 1986, publicado por William Rowland no *site* "Bengala Legal" (pesquisa localizada em 2014 por outro contexto e atualmente sem referência). Trata-se de um lema de difusão constante, embora nem sempre praticado.

Anterior à 4ª CNC foram dois os movimentos que acompanhei em composição com as pessoas com deficiência em relação ao SNC – primeiro, o "Nada sobre nós sem nós", como mencionado acima, e o segundo, na construção das propostas da Conferência Livre de Acessibilidade Cultural (2013).

Ainda no campo do levantamento das pesquisas já feitas em relação a conferências, localizei a pesquisa *Conferências nacionais e políticas públicas para grupos minoritários*, de Thamy Pogrebinschi (IPEA, 2012). A autora discorre sobre os processos que se iniciam nos municípios com as conferências rumo às conferências nacionais. Esses espaços se configuram em ambientes de participação direta e propiciam a criação de política para idosos, pessoas com deficiência, povos indígenas, entre outros.

A *pesquisa participativa* esteve em escuta pela diversidade cultural e singularidade do fazer e da realização cultural nos territórios existenciais de modo a compor com as representatividades dos participantes do processo conferencial nos municípios e do ativismo na luta pelos direitos culturais de pessoas com deficiência. Elas eram indígenas, negras, moradoras de periferia, LGBTQIA+ e, *também*, eram pessoas com deficiência.

A perspectiva mencionada acima se relaciona com *um conjunto maior e mais heterogêneo de grupos sociais e culturais*, expresso anteriormente. Contexto que poderá ampliar a relevância da pesquisa em relação às análises de marcadores sociais de diferença e desigualdades. Um estudo que se mostra relevante para entrelaçar as áreas de políticas públicas à luta pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência na política nacional de cultura e na política nacional das artes.

Com a posse de Lula para um terceiro mandato (2023-2026) e a retomada da cultura como um impulso socioeconômico, iniciaram-se os trabalhos de conferência pela publicação da PORTARIA MINC Nº 45, DE 14 DE JULHO DE 2023, que convoca a 4ª Conferência Nacional de Cultura – 4ª CNC.

> Art. 17 A categoria de Delegados da etapa nacional será composta por até 1.783 (mil setecentos e oitenta e três) delegados com direito a voz e voto: Inciso II - Até 1.620 (mil seiscentos e vinte) Delegados Eleitos nas Conferências Estaduais, sendo 2/3 de representantes da sociedade civil e 1/3 de representantes governamentais. § 1º Os 54 (cinquenta e quatro) delegados natos, indicados pelos Conselhos Estaduais de Cultura, deverão ser representados por 2 (dois) delegados indicados por cada Conselho Estadual e Distrital, sendo 1 (um) representante da sociedade civil e 1 (um) representante governamental. § 2º **Na escolha dos delegados deve se considerar a diversidade e transversalidade, com adoção de critérios que contemplem a representação de pessoas com deficiência**, os diversos territórios e segmentos artísticos e culturais, considerando as dimensões simbólica, cidadã e econômica da cultura, bem como a diversidade étnica, racial, de gênero e de orientação e identidade sexual. (BRASIL, 2023). (Grifado pela autora).

A expressa convocatória da Ministra da Cultura Margaret Menezes considerou a representação de pessoas com deficiência nas conferências e pessoas com deficiência participaram da formulação das propostas. Os seis (6) eixos de discussões definidos para a 4ª CNC foram os mesmos discutidos em todos os municípios e estados. As discussões iniciadas em uma conferência municipal levantaram as prioridades dos municípios que elegeram delegadas para representarem as propostas no processo estadual. Desta forma, entre as delegações, pessoas com e sem deficiência formulam propostas. A pesquisa investiga como ocorreram os processos de conferência. Quem são as pessoas com deficiência eleitas e, através de quais estados e como participaram das formulações de propostas e por meio de quais dos seis eixos para compreender se a politização da deficiência está em discussão no campo da cultura. Se sim, como as pessoas com deficiência que seguiram na delegação vivenciaram o processo em defesa das propostas correspondentes ao território na Conferência Nacional.

O momento é singular, “na escolha dos delegados deve-se considerar a diversidade e transversalidade, com adoção de critérios que contemplem a representação de pessoas com deficiência” (BRASIL, 2023). Na cidade do Rio de Janeiro, o Conselho Municipal de Política Cultural efetivou, em 31 de agosto de 2021, a pauta das eleições do conselho e da conferência municipal. Quando o MinC anunciou, em 2023, o processo conferencial, na cidade do Rio de Janeiro tramitavam os processos burocráticos, sobretudo os termos de referência para a realização da conferência de cultura com acessibilidade.

As descontinuidades dos processos conferenciais de cultura marcam os impedimentos e os outros recomeços de institucionalidade das políticas culturais no país. No entanto, desde 2013 e 2014, foram praticamente 10 anos de intervalo até as atuais conferências.

Cabe partilhar a memórias da força ativista pela comunidade surda sinalizante na 3ª CNC realizada no período de 26 a 29 de novembro de 2013. Os surdos sinalizados usam a língua de sinais oficial do país, no caso do Brasil, a Libras – Língua Brasileira de Sinais. Através de delegadas/es/os, pessoas surdas reivindicaram a presença de tradutoras/es de sinais para todo o processo conferencial. O ocorrido causou um constrangimento social e providências foram tomadas pela organização daquela conferência para assegurar em tempo a demanda da comunidade surda. Este episódio marcou criticamente as reivindicações da 3ªCNC pela presença e organização da comunidade surda sinalizante, como também um compromisso com os direitos das pessoas com deficiência nas Conferências de Cultura.

A comunidade surda esteve presente na 4ª CNC representada por cinco pessoas delegadas e duas pessoas indígenas surdas oralizadas. Na plenária do regimento interno nova batalha uma pessoa mulher com baixa visão reivindicou destaque para assegurar o direito do tempo de fala sem interromper as expressões de pensamentos e foi interpelada pela plenária. Momento forte da 4ª CNC e na afirmação da proposta um homem surdo sinalizado e um dos representantes indígenas fortaleceram o argumento reforçando a necessidade de reconhecermos as diferentes linguagens expressivas e a proposta para 5 minutos de fala caso fosse necessário foi aprovada por aclamação.

Ao identificar uma situação tensa que demanda atenção durante o processo de conferências municipais/estaduais/nacionais, farei uma observação com *destaque* para ressaltar a importância da urgência do ativismo das pessoas com deficiência nas esferas de participação política e de deliberação durante o governo Lula. A palavra “destaque” é um procedimento de expressão solicitado por qualquer participante dentro das conferências, que se manifesta geralmente por meio de uma fala com duração de dois (2) a três (3) minutos sobre a discussão em pauta. É, portanto, uma manifestação em plenárias que visa fortalecer ou tensionar uma deliberação da conferência. Esses tipos de situações tensas e, no caso da pesquisa, analisadoras, exigem uma partilha reflexiva para abrir um campo de atenção e escuta ativa. Nesse artigo, situações analisadoras são expostas para trabalhar o sentido da politização da deficiência como luta coletiva, inspirada pelas referências da Análise Institucional.

Com Simone Paulon (2005), é possível pensar no ato de pesquisar um agir, uma situação ou um acontecimento que identifique possíveis analisadores da pesquisa. Um analisador nesta pesquisa se refere à participação colaborativa/reivindicação de destaque feita por segmentos da sociedade civil. Por sociedade civil, entende-se os processos de participação cidadã de pessoas com e sem deficiência na construção de políticas públicas em condições equânimes de comunicação, de forma que haja uma participação justa nas tomadas de decisões em relação às deliberações em pauta.

Tomemos, por exemplo, a situação em que ocorre dentro de uma conferência uma sessão de plenária inicial. Esta foi aberta coletivamente para deliberar sobre a aprovação de um regimento interno. O momento representa uma batalha crucial para compreender as dinâmicas políticas envolvidas no processo conferencial. No caso do ativismo por pessoas com deficiência, urge assegurar que se tenha um tempo coerente e flexível para a exposição oral ou de outros modos expressivos da pessoa, em função das pluralidades corporais e de linguagem que agem sobre os corpos em expressões. Especificamente na IV Conferência Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, existiu um destaque de uma pessoa com múltipla deficiência (deficiência física não visível e com baixa visão) para reivindicar o direito de outra pessoa com dissidência de fala e intentava conseguir sensibilizar as demais pessoas presentes para estar assegurado um tempo de fala de modo a não ser interrompida. A plenária de imediato aprovou por unanimidade e, na proposta aprovada no regimento interno, constou o termo disfluência de fala, como um termo expresso até aquele momento pelo ativismo Gago.

5. “ALEIJAR O TEMPO”

Através do trabalho do intelectual Marco Gavério, tem sido possível estudar na língua portuguesa o pensamento de Alison Kafer, feminista estadunidense. Para a autora a “deficiência se torna um local de possível reinvenção coletiva ao focarmos menos nas experiências individuais da deficiência e mais na experiência da deficientização” (KAFER, 2013 e GAVERIO, 2013, p. 169). Problematiza o entendimento da deficiência como um problema individual ou uma tragédia pessoal, a experiência da deficientização abordada se refere à dimensão política e de afirmação de modos de vida. Kafer, segundo Gavério (2013), discute as relações de poder que oprimem os modos de existir das pessoas com deficiência, dos seus desejos, das suas decisões, das suas escolhas,

tensionando a perspectiva da sociedade normativa. Gavério partilha que a preocupação de Kafer está em perceber o tempo e o espaço "através da deficiência e seus múltiplos significados culturais" (GAVERIO, 2013, p. 170).

O "tempo aleijado" é um conceito trabalhado por Kafer e se refere a curvar o relógio para encontrar corpos e mentes deficientes, segundo Gavério (2013). Tem a ver com a convivência com as pessoas com deficiência, com o que pensam a respeito da mobilização coletiva e como ocupam os espaços e as discussões. É sobre a relacionalidade entre as pessoas com e sem deficiência de modos respeitosos.

Kafer, segundo Gáverio, concebe a perspectiva política/relacional da deficiência. Essa processualidade política é um aprendizado coletivo, que pude observar quando acontecem as tensões e distensões entre participantes das Conferências Territoriais eleitas/es/os como delegadas/es/os para exercerem o direito à voz e ao voto para deliberarem as propostas da cidade.

Neste contexto, para localizar a pesquisa em relação ao campo empírico (Conferências), é necessário situar quem foram as pessoas com deficiência eleitas como delegadas pelo Rio de Janeiro. São elas: 1 - Sandra Santos - produtora cultural e mulher cega pela AP-3 (Zona Norte); 2- Severa Paraguaçu - produtora cultural, drégui aleijante e modelo incompletona pela AP-2 (Zona Sul e Tijuca) e a conselheira de cultura bailarina, 3 - Luciana Rufino pela AP-5 (Zona Oeste).

No início da Plenária Final, Paraguaçu fez uma intervenção em relação à metodologia de apresentação das propostas que ainda seriam votadas. Ela requisitou que no momento da exposição no projetor de imagens para a aprovação do plenário, as propostas fossem lidas em voz alta para que ela pudesse acompanhar a velocidade do processo e, se necessário fosse, dar destaque em relação ao texto. Todas as pessoas presentes deveriam escolher duas propostas dentre as seis apresentadas a cada um dos seis (6) eixos recomendados pelo MinC conforme a metodologia da IV Conferência Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, quais sejam: 1) Institucionalização, Marcos Legais e Sistema Nacional de Cultura; 2) Democratização do acesso à cultura e Participação Social; 3) Identidade, Patrimônio e Memória; 4) Diversidade Cultural e Transversalidade de Gênero, Raça e Acessibilidade na Cultura; 5) Economia Criativa, Trabalho, Renda e Sustentabilidade e 6) Direito às Artes e às Linguagens Digitais.

As pessoas presentes na plenária ficaram inquietas, enunciando que aquela demanda atrasaria todo o processo. Foi quando Paraguaçu expressou: "pessoal, é preciso aleijar o tempo,

tenho baixa visão, participei de um dos eixos da sistematização como todos nós e não conheço as propostas dos outros cinco eixos, como vou votar? ” Portanto, o conceito de aleijar o tempo se refere ao questionamento das situações naturalizadas, bem como da “hierarquização das capacidades corporais humanas nos discursos e práticas sociais” (MELLO, 2019, p. 133).

A demanda de Paraguaçu criou um rebuliço na Conferência onde já tinha ocorrido a partilha de demandas por acessibilidade, tal como já foi colocado por André Protásio (2014), quando descreve sobre a “acessibilização da política”, em sua concepção, tal termo destaca a “melhoria da cidadania pela qualidade de troca simbólica entre os cidadãos, possibilitada pela melhoria de sua qualidade de presença, uma capacidade equitativa de participação” (PROTÁSIO, 2014, p. 77).

Portanto, no instante da fala de Paraguaçu na Conferência, a plenária parou para ouvir do que se tratava a intervenção proposta pela delegada eleita. Em seguida, foi verbalizado por ela e com maior tempo de fala: “sou pessoa com baixa visão e não tenho como acompanhar essa escrita pela projeção, está muito distante”. Esse acontecimento na Conferência foi destacado como último elemento analisador da presente pesquisa, um destaque emanado na plenária final da IV Conferência Municipal de Cultura do Rio de Janeiro por Paraguaçu para se dar a conhecer as propostas em regime de votação.

A tensão permaneceu e o representante do Executivo, então, conduziu a discussão afirmando que aquele era um direito e que, sim, todo o processo da Plenária Final contaria com a leitura dos textos em exibição ao invés de entrar em regime de votação sem qualquer mediação. Todavia, como um destaque em relação à participação das Pessoas com Deficiência no município e no estado do Rio de Janeiro, importa tornar pública a ausência de pessoas com deficiência na delegação estadual para a 4ª CNC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos conferenciais devem politizar os segmentos da sociedade civil, os gestores e a governança em relação aos direitos de participação das pessoas com deficiência onde elas quiserem estar e evitar a violação desses direitos. O descumprimento da Constituição Brasileira é o destaque da hora. A presença de pessoas com deficiência nas conferências é marcada por luta e violência, resistência e composição, assim como pela opressão e tentativa de invisibilizar as demandas políticas da deficiência.

É recorrente nos encontros de avaliação do ativismo com as pessoas com deficiência a escuta de corpos marcados pelas diversas formas de discriminação social. Participar de avaliações dos processos de conferência sem a presença de pessoas com deficiência é ignorar e oprimir suas reivindicações.

Desconsiderar a presença das pessoas com deficiência nas conferências é fragilizar o processo de cooparticipação e anular a tensão posta. É afirmar o capacitismo no campo da cultura como algo que corrobora e perpétua uma sociedade que isola as pessoas da real vida. Nessa direção, cabe o questionamento: que aleijamentos podem ser feitos nesses espaços?

É possível afirmar que a Conferência de Cultura de 2024 foi marcada por muitas potências, sobretudo potências da presença de pessoas com deficiência. A 4ª CNC possibilitou que corpos se lançassem para aleijar os processos políticos neste momento de retomada democrática. O resistir é inesgotável e as condições em que vivem as pessoas com deficiência em nosso país estão distantes de possibilidades vivíveis.

Por fim, vale destacar que lamentavelmente pessoas ligadas ao movimento de extrema-direita, fascista e reacionária, estiveram presentes em todos os processos conferenciais, mostrando por um lado a importância democrática de reunir pessoas com diferentes pontos de vista, mas, por outro lado, ameaçando o processo democrático ao demonstrarem mais interesse em possíveis cargos e assentos políticos do que na genuína defesa e garantia de direitos. Em meu entender, a tensão de convivermos com a presença do fascismo dentro das conferências se faz pelo não reconhecimento das diversidades humanas e, portanto, nos exige composição de forças para discernir o pretendido por elas para desmobilizarmos e não permitirmos que atrapalhem as resistências dos modos de existir afirmados pela diversidade cultural brasileira, da qual a deficiência faz parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL, PORTARIA MINC Nº 45, DE 14 DE JULHO DE 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/portarias/portaria-minc-no-45-de-14-de-julho-de-2023. Acesso 20 de janeiro de 2024.

CALABRE, Lia. “Desafios à construção de políticas culturais: balanço da gestão Gilberto Gil”. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, v. 01, 2009, p. 293-301.

CARMO, Carlos Eduardo O. do. **Entre sorrisos, lágrimas e compaixões: implicações das políticas culturais brasileiras (2007 a 2012), na produção de artistas com deficiência na dança**. Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Alfredi de Matos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2014. 131f.

GAVERIO, Marco. Resenha de: Kafer, Alison. Feminist, Queer, Crip (2013) Edição Kindle. In: **Revista Florestan Fernandes** - ano 3 – n.1, 2013, p. 165-173.

GUERREIRO, Raquel. **Fazer um corpo todo de escuta: uma travessia existencial.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

MELLO, Anahí G. “Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag#ÉCapacitismoQuando no Facebook”. In: **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019

NADA SOBRE NÓS SEM NÓS: OFICINA NACIONAL DE INDICAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS CULTURAIS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, Relatório Final, Minc e Fiocruz, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ks-DYATOkJA. Acesso em 28 de março de 2024.

PAULON, Simone. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, 17(3), 2005, 18-25.

POGREBINSCHI, Thamy. **“Conferências Nacionais e Políticas Públicas para Grupos Minoritários”.** Texto para discussão 1741. IPEA: Rio de Janeiro, 2012.

PROTÁSIO, André. **Propostas para debate acerca da acessibilidade atitudinal - no cultivo da democracia social**. Trabalho de Finalização de Curso. Especialização em Acessibilidade Cultural - Departamento de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da UFRJ, 2014.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. **A estética da experiência: trajetórias do corpo deficiente na cena da dança contemporânea do Brasil e dos Estados Unidos**. Tese de Doutorado. Escola de Teatro/Escola de Dança - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2016.

MULHERES NA POLÍTICA LEGISLATIVA EM NOVA IGUAÇU: O PIONEIRISMO DE CARMELITA BRASIL MONTEIRO

Cristiane Bittencourt[102]

RESUMO: Este artigo faz parte da pesquisa de Doutorado intitulada "À sombra do poder: Mulheres no Legislativo de Nova Iguaçu", que tem como objetivo geral investigar os feitos legislativos das doze vereadoras eleitas na Cidade de Nova Iguaçu, município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense. A investigação conta com o levantamento e a análise documental dos projetos de Leis, pareceres, participações e votos em Comissões, encaminhamentos e outros atos legislativos propostos pelas 12 vereadoras mandatárias em Nova Iguaçu. Como Carmelita já é falecida, neste trabalho, a narrativa sobre a Vereadora é baseada principalmente em dados e informações obtidos em documentos da Câmara Municipal de Nova Iguaçu. A parlamentar foi a primeira mulher eleita em no Rio de Janeiro e teve um mandato voltado para as causas da Educação e das educadoras, nunca fugiu de debates, nem de embates.
PALAVRAS-CHAVE: Mulher, Poder, Política, Cidadania

INTRODUÇÃO

Na pesquisa de Doutorado, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, intitulada "À sombra do poder: Mulheres no Legislativo de Nova Iguaçu", sob orientação da Profª Dra Giovanna Marafon, tenho como objetivo geral investigar os feitos legislativos das doze vereadoras eleitas, nos 191 anos da Câmara Municipal da Cidade de Nova Iguaçu, município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense.

O interesse pelo tema "Mulheres no poder político legislativo", nasceu durante minha trajetória profissional, que vai desde a atuação em sala de aula, na Educação Básica, nas redes

[102] Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: cbppfh@gmail.com

estadual e federal de Educação, até como gestora nas áreas de Educação e de Ciência e Tecnologia e Inovação no Município de Nova Iguaçu e na área de Educação Superior a Distância do governo do Estado do Rio de Janeiro.

Nesses espaços, sempre recebi políticas públicas a serem implantadas e executadas; algumas com continuidades e êxitos comprovados e outras com finalidades questionáveis. O que me levou a pensar nas pessoas que formulavam as políticas, quais eram os objetivos e se existiam realmente metas viáveis e exequíveis que visavam a melhoria da qualidade de vida da população, com a diminuição de desigualdades.

Ao analisar os Legislativos, constatei que os cargos eletivos da minha cidade, Nova Iguaçu, têm sido, no decorrer dos anos, predominantemente ocupados por homens e que essa realidade é refletida em todo o País.

E, para completar minha inquietude, recebi uma provocação para pensar a questão da mulheres no poder político do legislativo, que jamais saiu da minha memória: quando ocupava o cargo de Subsecretária de Projetos Especiais da Secretaria de Educação, ouvi na ante sala do chefe do executivo o seguinte discurso de um vereador mandatário na cidade de Nova Iguaçu: "Para uma mulher ter destaque e poder na política só *tem* três possibilidades: a primeira e quase nula é quando se apresenta como uma profissional insubstituível, melhor do que os homens naquilo que faz; a segunda, também pequena, é quando possui representatividade social e, consequentemente, possui votos; a terceira e mais frequente é quando alguém está 'pegando'."

Parecia que lia uma referência ao século XVI dizendo que as mulheres tentaram impor resistência, mas fracassaram. "As que ousaram trabalhar fora do lar, em um espaço público e para o mercado, foram representadas como megeras sexualmente agressivas ou até mesmo como 'putas' ou 'bruxas'." (FEDERICI, 2017, p. 190).

É nítido o desprezo e a desvalorização das mulheres na fala do vereador, misoginia clara e impregnada nas palavras. Saí dali pensando: "Será que é isso mesmo, fracassamos? Somos objetos incapazes e manipulados pelos homens? As mulheres são vistas como corpo na vitrine? As políticas públicas são pensadas por homens como esse vereador?

Mas, algumas mulheres conseguiram ser eleitas, portanto: como se deu essa conquista e, mais ainda, o que elas realizaram em seus mandatos?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar minhas palavras, bebi na fonte de Flávia Biroli, cientista política brasileira, um dos principais nomes para a teoria política feminista. O pensamento da autora (BIROLI, 2014) me remeteu a entender que os arranjos, as relações de poder, as práticas e os direitos da esfera privada se sentem na esfera pública. Compreendi que a dominação sobre a mulher na esfera privada tende a se repetir em âmbitos públicos, como na política e no mundo do trabalho e resulta também numa desigualdade de oportunidades.

Biroli (2018, p. 201) afirma que o "viés de representação não [está] propriamente calcado na ausência de participação política, mas na desigualdade no acesso a recursos para definir o que tem relevância no debate político [...]" e que a “atuação feminista no âmbito estatal precisa ser pensada no contexto de restrições e limitações" (p. 201), vividas desde a década de 1980 até a atualidade a partir de picos e refluxos.

Quando exercia o cargo de Subsecretária, apenas uma mulher podia dividir a tribuna com os demais 27 vereadores homens eleitos. O que ela podia e conseguia fazer como mandatária passou a ocupar meus pensamentos e a instigar a investigação em andamento. A ausência ou a participação limitada da mulher nesses espaços diz muito da sociedade que somos e da que vislumbramos ser.

Com base nos estudos de Barros (2000), verifico que a Câmara Municipal de Nova Iguaçu foi criada em 29 de julho de 1883. E, apesar de a conquista das mulheres em votar e serem votadas ter se dado constitucionalmente em 1934, somente em 1947 a primeira mulher assumiu o mandato eletivo no legislativo da cidade. E, de lá para cá, apenas mais onze alcançaram tal feito.

O espaço político ainda é reconhecido como um espaço masculino, heteronormativo e branco, mas as lutas das mulheres e demais grupos marcam território e criam raízes entrando em conflito com as “matrizes de dominação, que são ao mesmo tempo patriarcais, racistas e colonialistas”. (BIROLI, 2018, p. 172-173).

METODOLOGIA

Para realizar a investigação, contando com a autorização do atual Presidente da Câmara de Vereadores, estou fazendo o levantamento e a análise documental dos projetos de Leis, pareceres,

participações e votos em Comissões, encaminhamentos e outros atos legislativos propostos pelas 12 vereadoras mandatárias em Nova Iguaçu.

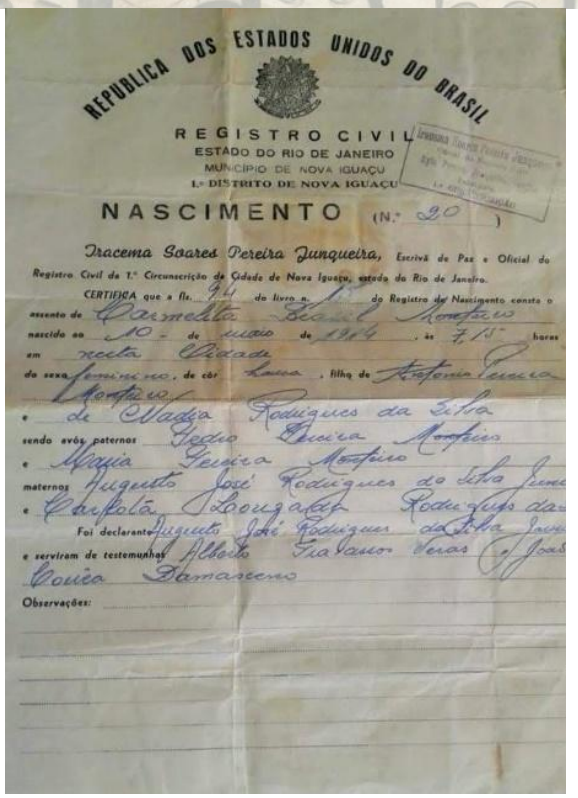
Esse levantamento está sendo realizado em visitas periódicas, com o acompanhamento do Coordenador, ao Centro de Cultura, Memória, Pesquisas e Documentação Histórica da Câmara Municipal de Nova Iguaçu. Após a abordagem com as fontes primárias, ouvirei as cinco últimas ex-vereadoras vivas da Cidade de Nova Iguaçu, com uma proposta de entrevistas semiestruturadas. Tanto a análise documental, quanto as entrevistas, darão a base e as informações necessárias para a construção de uma narrativa para cada uma delas, começando por Carmelita Brasil Monteiro, a primeira Vereadora eleita na cidade.

Como nossa personagem já é falecida e a pesquisa ainda está em andamento, neste artigo, a narrativa sobre a Vereadora traz um recorte sobre quem foi Carmelita Brasil Monteiro, os movimentos para se tornar uma parlamentar e a sua postura na Câmara Municipal, com dados e informações obtidos em documentos da Câmara Municipal de Nova Iguaçu; na exposição sobre a vida da Vereadora, realizada pelo Coordenador do Centro onde faço as pesquisas, o jornalista Luiz Cláudio Almeida, juntamente com a também jornalista Cláudia Maria dos Santos, recém falecida; e nos veículos de comunicação da época.

O PIONEIRISMO DE CARMELITA BRASIL MONTEIRO

Às 7h e 15min da manhã de outono do dia 10 de maio de 1914, nascia, no município de Nova Iguaçu, Carmelita Brasil Monteiro. Uma menina branca que já a certidão de nascimento lhe era incutido o nome da nação em que chegara ao mundo e na qual passaria os seus 50 anos de existência.

Filha de Antônio Pereira Monteiro e Nádia Rodrigues da Silva, teve o avô materno, Augusto José Rodrigues da Silva, como declarante de seu nascimento:



REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

REGISTRO CIVIL
ESTADO DO RIO DE JANEIRO
MUNICIPIO DE NOVA IGUAÇU
1.º DISTRITO DE NOVA IGUAÇU

NASCIMENTO (N.º 20)

Tracema Soares Pereira Junqueira, Escrivã de Paz e Oficial do Registro Civil da 1.ª Circunscrição da Cidade de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro.

CERTIFICA que a fls. 94 do livro n. 1 do Registro de Nascimento consta o assento de Carmelita Brasil Monteiro nascido aos 10 de maio de 1914, às 7,15 horas em meia Cidade do sexo feminino, de côr branca, filho de Antonio Pereira Monteiro e de Maria Rodrigues da Silva, sendo avós paternos Pedro Pereira Monteiro e Maria Pereira Monteiro, maternos Augusto José Rodrigues da Silva e Carlota Laongaard Rodrigues da Silva. Foi declarante Augusto José Rodrigues da Silva e serviram de testemunhas Alberto Fialho Neves e Joaquim Coutinho Damasceno

Observações:

Certidão de Nascimento - Acervo do jornalista Luiz Cláudio Almeida Santos

Vocês podem estar perguntando: de que parte da família vem o sobrenome? Qual o motivo de o avô ser o declarante e não o pai?

Vamos por partes! Naquela época, já se entendia como sobrenome, o nome da família que era transmitido de geração em geração, e, com o decreto número 5.604, de 25 de abril de 1874, o registro civil passava a ser obrigatório em todo o território brasileiro, podendo ser declarante do nascimento, além do pai, um parente próximo, ou mesmo um vizinho acompanhado de testemunhas.

Assim, o avô materno de Carmelita foi quem esteve presente no Cartório e atribui a ela o sobrenome “Brasil”, sem que ele fizesse parte da genealogia da família materna, nem da paterna. A inclusão deste sobrenome normalmente era feita para identificar o local do nascimento e para marcar o amor à pátria. (MACHADO, 2003)

Não há registro se os pais de Carmelita solicitaram a inclusão do sobrenome ou se foi iniciativa do próprio avô materno, mas fato é que diz muito sobre a família que Carmelita nasceu e cresceu. O sentimento de pertença com a marca da territorialidade: patriotismo.

Carmelita teve uma vida bem movimentada, e, de alguma forma, a marca da civilidade se aproximou da política. Ainda na década de 1930 ela atuou como dirigente de atividades esportivas e sociais do Esporte Clube Iguaçu, o que lhe rendeu popularidade. (SANTOS, 2021)

Nesse clube da cidade, Carmelita foi a responsável pelo departamento feminino e, somente se desligou dele, quando assumiu a vereança. (SANTOS, 2021)

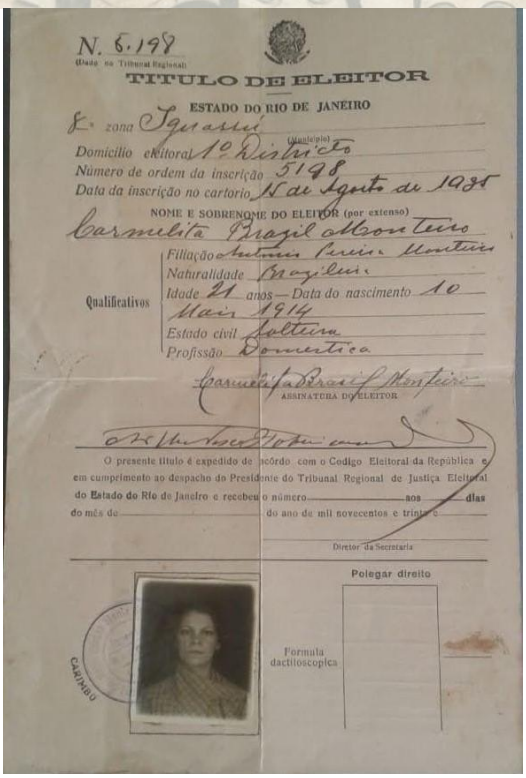
A jovem Carmelita acompanhou de perto a luta das mulheres pelos direitos à cidadania. Ela viveu na época da conquista das mulheres ao direito de votar e serem votadas e, certamente, o espírito de participação política e social, associado à atmosfera de lutas e conquistas da época, foi determinante para os caminhos que trilhou posteriormente.

Em 1932, com muita mobilização social e política de mulheres, através de um decreto de Getúlio Vargas, a mulher brasileira teve direito ao voto. Uma conquista que fora parcial, uma vez que somente as mulheres maiores de 21 anos casadas, com autorização expressa do marido, fariam jus. (BRASIL, 1932)

Com a Constituição de 1934, o voto feminino fora estendido às mulheres solteiras e viúvas, com mais de 18 anos, que exerciam trabalhos remunerados. As mulheres casadas ainda deveriam ser autorizadas pelos maridos para votar. (BRASIL, 1934)

No ano seguinte, o Código Eleitoral de 1935, Lei Nº 4.737 de 15 de julho de 1935, determinou que era obrigatório o voto das mulheres que tinham atividades remuneradas. Para aquelas que não recebiam salário, contudo, o voto era considerado facultativo, já que não sofreriam quaisquer punições caso não votassem. (BRASIL, 1935)

Carmelita, com 21 anos, tira o Título de Eleitor e, em 1935, passa a ter o direito de votar e ser votada:



N. 6.198

TITULO DE ELEITOR

ESTADO DO RIO DE JANEIRO

8ª zona Iguassú

Domicilio eleitoral 1º Districto

Numero de ordem da inscrição 5198

Data da inscrição no cartorio 11 de Agosto de 1935

NOME E SOBRENOME DO ELEITOR (por extenso)

Carmelita Brazil Monteiro

Qualificativos

Filiação Antonio Pereira Monteiro

Naturalidade Brazileira

Idade 21 anos — Data do nascimento 10 Maio 1914

Estado civil Solteira

Profissão Domestica

Carmelita Brazil Monteiro

ASSINATURA DO ELEITOR

O presente titulo é expedido de acôrdo com o Codigo Eleitoral da República e em cumprimento ao despacho do Presidente do Tribunal Regional de Justiça Eleitoral do Estado do Rio de Janeiro e recebeu o número ____ aos ____ dias do mês de ____ do ano de mil novecentos e trinta e ____

Diretor da Secretaria

Polegar direito

Formula dactiloscopica

CARIMBO

Título de Eleitor - Acervo do jornalista Luiz Cláudio Almeida Santos

Em 1936, Carlota Pereira de Queiroz tornou-se a primeira mulher eleita a ocupar uma cadeira de Deputada Federal. O feito se dá após conseguir a suplência nas eleições de 1934, quando, em todo o Brasil, nove mulheres foram eleitas a Deputadas Estaduais. (SCHUMAHER. 2000.). Muito pouco perto do quantitativo de mulheres, mas enorme passo para a representatividade da mulher na vida pública.

Mesmo com o título em mão, Carmelita viveu a época do Estado Novo, período ditatorial comandado por Getúlio Vargas, que vai de 1937 a 1945, que já estava no poder desde 1930.

Com o discurso de proteger o país das investidas comunistas, após a tentativa dos comunistas de tomar o poder no Brasil pela via revolucionária em 1935, com a Intentona Comunista, Vargas amplia seu poder na Presidência, colocando o Brasil no caminho do autoritarismo, decretando ainda em 1935 a Lei de Segurança Nacional**,** que ampliava os poderes presidenciais para combater crimes contra a "ordem social". Logo após, os parlamentares

brasileiros aprovaram o endurecimento da lei e a criação do Tribunal de Segurança Nacional, utilizado para punir rigorosamente os réus. (SKIDMORE, 2010, p. 58)

A perseguição aos grupos de esquerda cresce de forma considerável e há, em linhas bem resumidas, a união de interesses do Exército com Getúlio, culminando no Golpe do Estado Novo em 1937. (SKIDMORE, 2010, p. 62)

Vargas determina o cercamento do Congresso Nacional, com o retorno dos Parlamentares para suas casas, fecha também as Assembleias Estaduais e as Câmaras Municipais, além de decretar o fim das atividades dos partidos políticos no país. (SKIDMORE, 2010, p. 65)

A partir de 1945, Vargas começa a sofrer pressões para uma eleição presidencial e decreta o Ato Adicional, que dá um prazo de 90 dias para marcação de eleições presidenciais. (SKIDMORE, 2010, p. 82)

Ao longo deste mesmo ano, a relação entre Vargas e os militares sofre grande desgaste, somado à queda de governos autoritários na Europa e ao fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Presidente se vê obrigado à renúncia, o que acontece em 29 de outubro de 1945. (SKIDMORE, 2010, p. 84)

Três partidos assumem o destaque na nova organização política do país:

- UDN – União Democrática Nacional – fundado em 07 de abril de 1945, com orientação altamente conservadora, opositor às políticas populistas e ao próprio Vargas;
- PSD – Partido Social Democrático – um partido considerado de centro, fundado em 17 de julho de 1945 por interventores do regime varguista;
- PTB – Partido Trabalhista Brasileiro – criado em 15 de maio de 1945 com a idealização e participação da Getúlio Vargas, considerado de centro à esquerda.

Nas eleições presidenciais de 1945, com apoio do PTB, o candidato do PSD, Eurico Gaspar Dutra ganha o pleito e fica no poder de 1946 a 1951. (SKIDMORE, 2010, p. 87)

Nesses tempos, a jovem moradora da Rua Floresta Miranda, que fica no centro da cidade de Nova Iguaçu, amadurece com esse turbilhão de acontecimentos históricos que afetam diretamente o seu dia a dia e a sua sobrevivência.

Viveu num território que se mantinha com a agricultura local, com o plantio e a comercialização da laranja, chegando a ser chamado de “cidade perfume”, cortado pela malha

ferroviária com uma estação próxima à sua residência, com praças, igrejas e comércios locais. Território longe das periferias e em crescente desenvolvimento.

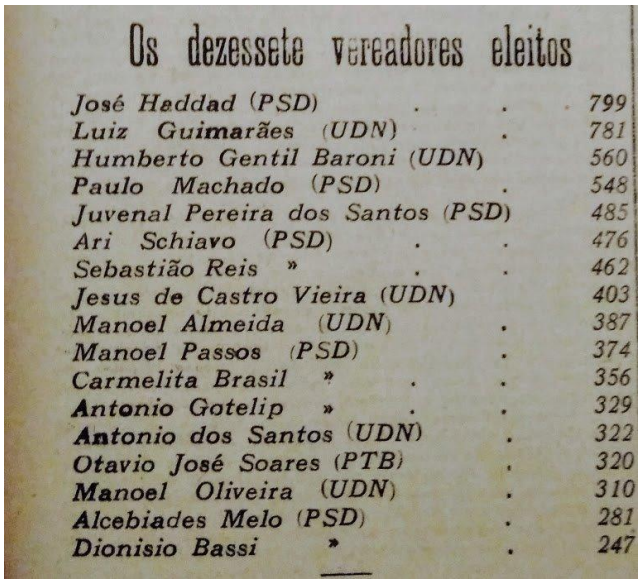
Foto aérea do centro de Nova Iguaçu em 29 de setembro de 1940 - Arquivo Nacional. Fundo Correio da Manhã. BR_RJANRIO_PH_0_FOT_01882_012

Muito participativa nas organizações festivas do município, com a arrecadação de recursos financeiros (SANTOS, 2021) e a sua movimentação no Nova Iguaçu Esporte Clube, principal ponto de encontro da sociedade iguaçuana da época, Carmelita vislumbrou que a sua popularidade poderia lhe conferir um mandato eletivo e filiou-se ao PSD, Partido Social Democrático. E, depois do período turbulento da guerra e da suspensão das eleições, ela se candidatou ao primeiro pleito da Segunda República, também conhecida como República Populista pela relação com as políticas de Vargas.

Podendo participar dessa história viva, Carmelita, aos 33 anos, assumiu, em 1947 com 356 votos, a cadeira de Vereadora no município de Nova Iguaçu, tornando-se a primeira mulher eleita

Vereadora em todo o estado do Rio de Janeiro, sendo a 11ª mais votada entre os 17 eleitos para legislatura de 1947 a 1950.

Uma legislatura formada por maioria do PSD, que, de acordo com publicação a do Correio da Lavoura de 12 de outubro de 1947, conseguiu somar 5.332 votos. A UDN ficou com 4.443, o PTB 1.207, o PDC 467 e o PRP 62 votos. A publicação alerta que dos 10 vereadores eleitos pelo PSD, 7 foram eleitos pela legenda partidária e os últimos 3 pelas sobras. Carmelita, assim, foi eleita pela legenda partidária. (CORREIO DA LAVOURA, 1947, p.2)



Os dezessete vereadores eleitos

José Haddad (PSD)	799
Luiz Guimarães (UDN)	781
Humberto Gentil Baroni (UDN)	560
Paulo Machado (PSD)	548
Juvenal Pereira dos Santos (PSD)	485
Ari Schiavo (PSD)	476
Sebastião Reis »	462
Jesus de Castro Vieira (UDN)	403
Manoel Almeida (UDN)	387
Manoel Passos (PSD)	374
Carmelita Brasil »	356
Antonio Gotelip »	329
Antonio dos Santos (UDN)	322
Otavio José Soares (PTB)	320
Manoel Oliveira (UDN)	310
Alcebiades Melo (PSD)	281
Dionisio Bassi »	247

Resultado das Eleições - Correio da Lavoura, 12 out. 1947, ed. 1595, p. 2.

Os vereadores aqui apontados como eleitos pelas sobras do PSD eram Antonio Gotelip, Alcebíades Melo e Dionísio Bassi. Eles foram alvo de investigações da polícia política nos anos que precederam as eleições, e tiveram vínculo com o Partido Comunista do Brasil. Carmelita Brasil Monteiro se torna grande opositora de Dionísio Bassi, travando com ele embates acalorados, registrados nas Atas da Câmara Municipal.

Para o início da Legislatura, a Câmara Municipal, em 1947, passou a funcionar na Av. Marechal Floriano Peixoto, 2011, Sobrado. Rua paralela à malha ferroviária no Centro de Nova Iguaçu. (ROL DOS VEREADORES, 2024)

A distribuição das cadeiras ficou assim:

Nome	Partido	Votos
José Haddad	PSD	799
Luiz Guimarães	UDN	781
Humberto Gentil Baroni	UDN	560
Paulo Machado	PSD	548
Juvenal Pereira dos Santos	PSD	485
Ari Schiavo	PSD	476
Sebastião Reis	PSD	462
Jesus de Castro Vieira	UDN	403
Manoel Almeida	UDN	387
Manoel Passos	PSD	374
Carmelita Brasil	PSD	356
Antonio Gotelip	PSD	329
Antonio dos Santos	UDN	322
Otavio José Soares	PTB	320
Manoel Oliveira	UDN	310
Alcebíades Melo	PSD	281
Dionísio Bassi	PSD	247
1º suplente Válter Freitas 241	PSD	241
1º suplente – Joaquim Quaresma	UDN	286

A parlamentar teve um mandato voltado para as causas da Educação e das educadoras, nunca fugiu de debates, nem de embates. Ao assumir a cadeira, mostrou logo a que veio, colocando-se na disputa pela Mesa Diretora. Não ganhou o pleito interno, mas, com posicionamento firme, nunca deixou de se colocar nas plenárias, se posicionando como peça fundamental no jogo político local. (SANTOS, 2021)

Foi membro de uma das principais comissões da Câmara: a Comissão de Finanças e Orçamento.

Na Comissão, o embate entre a Vereadora e o colega Vereador Dionísio Bassi, tornou-se cada vez mais acentuado.

Carmelita enxergava em Dionísio Bassi um comunista com posturas que incentivavam os trabalhadores a agirem contra o governo e os patrões. Tal visão é comprovada diante de um episódio de greve na Metalúrgica Laminação Brasileira de Ferro, no então bairro de Mesquita: visando monitorar o movimento grevista, instaura-se uma Comissão Especial na Câmara, por solicitação de Carmelita, que, como relatora da mesma, vai juntamente com Dionísio Bassi e quatro outros vereadores, à fábrica para averiguar a situação. Lá, ela constata as conversas e o apoio de Bassi aos grevistas. (CÂMARA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU, 1948)

Depois da visita, o embate entre os dois tornou-se cada vez mais acirrado, até chegar ao ápice de Carmelita denunciá-lo por agressão, usando a tribuna da Câmara:

> — Senhores, a página negra que enoda a história do legislativo iguassuano foi escrita no dia 19 do corrente mês às 2 horas da madrugada, justamente quando terminava de fazer as minhas declarações como relatora da Comissão Especial para apurar as irregularidades havidas na Laminação Brasileira de Ferro S/A, situada em Mesquita, pelo fanático comunista Dionísio Bassi, que me agredido com as mãos entendidas para o meu rosto, blasfemando, "és uma desvergonhada, queres cassar o meu mandato". (CÂMARA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU, 1948. p.16).

O discurso de Carmelita nesse dia foi longo e, exaltada, relatou que Manuel José de Passos, também membro da comissão partiu em sua defesa e contou que o "comunista" teria sacado um revólver, sendo desarmado pelos presentes. E continuou:

"Não corri! Nem gritei! Não sou covarde! E, mesmo depois desse episódio, não me sinto intimidada pelo Vereador! Fiquei atônita e estava exausta pelo avançar da hora, não me ocorrendo um revide de afronta." (CÂMARA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU, 1948).

De acordo com a Ata da Sessão Ordinária do dia 23 de março de 1948, o Vereador Manuel José de Passos, em defesa à Carmelita, chamou Bassi de covarde, disse que ele faltava com o respeito a uma moça e vereadora, acrescentou que ela tinha amigos e por isso ia lhe partir a cara, insurgindo-se contra o vereador comunista que, procurou fugir pela janela, voltando atrás quando viu uma orla comunista subir as escadas da Câmara e então sacou de um revólver, mas foi desarmado por todos os presentes que não permitiram a briga.

E a Vereadora completou:

> - "Vermelhos" embora sejam humanos, devem ser tratados com o mesmo tratamento dispensado aos Tuberculosos e aos leprosos, conservando-os isolados [...] resta-nos a satisfação de por meio da medicina, constatarmos o soberbo espetáculo da cura. Porém o mal que corrompe e avassala os elementos comunistas é um mal incurável, são transformados incoerentes fanáticos. Vocês são materialistas e vivem afastados de Deus! (CÂMARA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU, 1948).

De personalidade forte, Carmelita nunca fugiu de um embate. Como o ressaltado por sua sobrinha, Nádia Ribeiro, em entrevista ao Jornal Extra publicada em 29 de junho de 2021, ela fazia reuniões políticas na própria casa e não tinha receio de se impor, de mostrar as opiniões: "A personalidade dela era muito forte. Ela andava armada, dormia com a arma embaixo do travesseiro, porque era uma mulher política. E ainda foi se meter no samba. Teve muitos atritos com vereadores, mas era muito forte. Sempre ameaçada.". (ALEIXO, 2021)

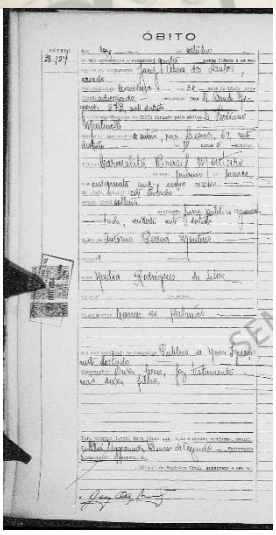
Tal relato nos remete à violência explícita na política da Baixada Fluminense, da qual Carmelita não se furtou em participar.

Em 1950, candidatou-se ao cargo de Deputada Estadual, conseguiu 1031 votos e ficou como suplente na coligação União Democrática Fluminense, composta pelos partidos UDN e PDC, Partido Democrata Cristão. (TSE. Eleições 1950)

Após o mandato, tornou-se Servidora Pública da Prefeitura de Nova Iguaçu. (SANTOS, 2021)

Da política para o samba, Carmelita foi uma das fundadoras e a primeira mulher a presidir uma escola de samba: a Unidos da Ponte, escola pela qual também foi responsável pelos sambas e enredos como carnavalesca e compositora de 1958 a 1964, quando faleceu. (ALEIXO, 2021)

Morreu aos 50 anos na cidade de São João de Meriti, acometida por um câncer de pulmão, deixando um legado de protagonismo da mulher na política e representatividade de gênero. Carmelita foi realmente uma mulher de vanguarda, esteve sempre à frente do seu tempo, ocupou o seu espaço na política, deixando seu nome marcado na história.



Atestado de Óbito - FAMILY SEARCH, 2024

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carmelita Brasil Monteiro hoje dá nome a comenda ofertada pelo parlamento de Nova Iguaçu destinadas de acordo com o Decreto, às mulheres:

> Art. 3º A Comenda Carmelita Brasil é destinada às mulheres, iguaçuanas ou não, que se destacam nas mais variadas áreas e segmentos de atividades da sociedade, sejam em áreas comerciais, movimentos sociais e culturais, destaques da sociedade, além de servidoras públicas que se destacam nos seus relevantes serviços prestados à municipalidade. (NOVA IGUAÇU, 2021)

A comenda, assim como a exposição, são inegavelmente formas de trazer ao conhecimento da população quem foi e o que fez Carmelita. Uma mulher que esteve à frente do seu tempo e rompeu com tudo que era determinado para as mulheres de sua época: solteira, elege-se vereadora, presidiu uma escola de samba, portou-se como liderança social e tratou seus pares de parlamento de igual para igual.

Travou vários embates, não só com Dionísio Bassi, mas também com outros vereadores, que tentaram muitas vezes, mas não conseguiram calá-la. Soube usar o poder para poder falar e, consequentemente conseguir convencer com a sua fala.

Abriu caminhos, que ainda não estão totalmente livres de barreiras, haja vista que, após Carmelita, somente mais de 30 anos depois uma mulher voltou a conseguir ser eleita para Câmara

Municipal de Nova Iguaçu, em 1983. E de Carmelita até os dias atuais, somente mais 11 mulheres foram eleitas vereadoras em Nova Iguaçu.

Assim como Federici (2017) nos demonstra que no capitalismo a subordinação das mulheres aos homens não se dá pela improdutividade do trabalho doméstico, já que ele é quem sustenta a produtividade do homem e a reprodução de mão de obra trabalhadora; a subordinação da mulher ao homem na política também não se dá por sua improdutividade ou pela sua falta de tato para lidar com o jogo político, ao contrário, ela assim o é por perpetuação de projeto de poder dos homens, que conseguiu ser quebrado por Carmelita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEIXO, Isabela. Exposição resgata história de Carmelita Brasil, primeira mulher ser eleita vereadora no estado do Rio. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/exposicao-resgata-historia-de-carmelita-brasil-primeira-mulher-ser-eleita- vereadora-no-estado-do-rio-25081228.html >. Acesso em 15 de março de 2024.

BARROS, Ney Alberto Gonçalves de. Memória da Câmara Municipal de Nova Iguaçu. Nova Iguaçu: Jornal Hoje, 2000.

BIROLI, Flávia. Gênero e desigualdades. São Paulo: Boitempo, 2018. v. 1. 232 p.

BIROLI, Flávia. O Público e o Privado. In: MIGUEL, L.F. & BIROLI, F. Feminismo e Política. Uma Introdução. São Paulo: Boitempo, 2014. 164 p.

BRASIL. Decreto nº 5.604 de 25 de abril de 1874. Manda observar o Regulamento desta data para execução do art. 2° da Lei n° 1829 de 9 de Setembro de 1870, na parte em que estabelece o registro civil dos nascimentos, casamentos e óbitos. Disponível em < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5604-25-abril-1874-550211-publicacaooriginal-65873-pe.html#:~:text=DECRETO%20Nº%205.604%2C%20DE%2025%20DE%20ABRIL%20DE,o%20registro%20civil%20dos%20nascimentos%2C%20casamentos%20e%20obitos.>. Acesso em 02 de março de 2024.

BRASIL. Decreto Nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932. Código Eleitoral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Disponível em: <ttps://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em 08 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Lei Nº 4.737 de 15 de julho de 1935. Institui o Código Eleitoral. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4737compilado.htm>. Acesso em 08 de fevereiro de 2023.

CÂMARA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU. Ata da Sessão Ordinária do dia 23 de março de 1948. Livro: 5, 21v.

CORREIO DA LAVOURA, Nova Iguaçu, 12 out. 1947, ed. 1595, p. 2. Disponível em: < https://rima.ufrrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/2600/1/Correio%20da%20Lavoura_1595_Outubro%20de%201947.pdf>. Acesso em: 08 de outubro de 2023.

FAMILY SEARCH. Portal. Disponível em: <https://www.familysearch.org/pt/>. Acesso em: 08 de março de 2024.

FEDERICI, Sílvia. Calibã e a Bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017. 464 p.

MACHADO, José Pedro. Dicionário Onomástico Etimológico da Língua Portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte, 2003. 3 v.

NOVA IGUAÇU. Decreto Legislativo nº 1723 de 29 de abril de 2021. Cria a Comenda Carmelita Brasil ofertada pela Câmara Municipal de Nova Iguaçu, e dá providências. Disponível em: < https://cmni.rj.gov.br/site/arquivos-decretos/2021/Decreto-Legislativo-1723-2021.pdf>. Acesso em 15 de março de 2024.

ROL DOS VEREADORES. Disponível em: <https://www.cmni.rj.gov.br/wp/nossa-historia/rol-dos-ttps://jornalhoje.inf.br/wp/?p=17594 vereadores/>. Acesso em 15 de março de 2024.

SANTOS, Luiz Cláudio Almeida dos Santos. As mulheres na política eleitoral iguaçuana 12/09/2023. Disponível em: <https://www.correiodalavoura.com/2023/09/as-mulheres-na-politica-eleitoral.html>. Acesso em 29 de novembro de 2023.

SANTOS, Luiz Cláudio Almeida dos Santos. Primeira Vereadora de Nova Iguaçu completaria hoje 107 anos - 12/05/2021. Disponível em: < ttps://elizeupires.com/artigos/informe-especial/21682-primeira-vereadora-de-nova-iguacu-completaria-hoje-107-anos/>. Acesso em 29 de novembro de 2023.

SANTOS, Luiz Cláudio Almeida dos Santos. Trocando em Miúdos 03/08/2021 - Exposição Carmelita Brasil. Disponível em: <https://www.correiodalavoura.com/2021/05/trocando-em-miudos.html>. Acesso em 29 de novembro de 2023.

TSE. Eleições 1950. Disponível em <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMDc3N2Q4OWYtOTE4OC00MTQ5LWExOTMtNTRkZTgyZTVkM2ViIiwidCI6ImFiNzcyYzYzLWViMzgtNGIxZS1iZWY3LTdiNjBlZDhhY2RmMSJ9>. Acesso em 10 de março de 2024.

SKIDMORE, Thomas E. Brasil: de Getúlio a Castello (1930-64). São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 496 p.

A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DAS MULHERES NO SÉCULO XXI: OS DESAFIOS SÃO OUTROS? UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E ARGENTINA.

Vanessa da Costa

RESUMO: Neste artigo apresentamos o percurso da formulação da pesquisa de tese que está em curso no Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Os estudos e os caminhos percorridos até aqui, têm sido permeados por uma vasta leitura sobre as temáticas de gênero, políticas públicas e participação política das mulheres no Brasil e Argentina, no contexto da América Latina. Nesta direção, este estudo tem por objetivo verificar, de forma comparada, em que medida as legislações em vigor cujas matérias se relacionam às cotas e paridade de gênero, adotadas nos dois países, possibilitam a ampliação da participação política das mulheres nas câmaras federais nas primeiras décadas do século XXI e as possíveis barreiras que as mulheres ainda enfrentam, mesmo depois de eleitas.
PALAVRAS-CHAVE: participação política, gênero, Brasil e Argentina.

INTRODUÇÃO

As cotas e a paridade de gênero nos processos eleitorais são inovações no âmbito da ampliação dos direitos das mulheres, sobretudo após a década de 1990. Entretanto, torna-se relevante analisar as alterações destas normativas, os avanços e retrocessos e os desafios que as mulheres ainda enfrentam, mesmo depois de eleitas para os diversos cargos eletivos e a despeito do recorte que apresentamos neste trabalho, o cargo de deputada federal. Archenti e Albaine (2018. p. 11) preconizam que entre os obstáculos que ainda cerceiam a maior participação política das mulheres se concentra no patriarcado da cultura política, as características dos processos eleitorais, a organização das listas de composição das chamadas nominatas, as resoluções para a efetivação das ações afirmativas, e as dificuldades no interior dos próprios partidos. Vale ressaltar que no Brasil, somente em 1932 as mulheres passaram a ter o direito ao voto, sem as condicionalidades que dependiam de autorização do cônjuge, entre outras excepcionalidades. Também, foi neste ano

que elas passaram também, a terem o direito de serem votadas. Ou seja, pela primeira vez, nas eleições de 1933, as mulheres estavam inseridas na lista partidária como candidatas.

> Após muita campanha, Carlota foi indicada para compor a chapa "São Paulo Unido" e elegeu-se para a Assembleia Nacional Constituinte em 03 de maio de 1933. Foi a primeira mulher a ocupar um cargo de deputada federal no Brasil e a única a assinar a Constituição de 1934 ao lado dos outros 252 constituintes - todos homens. Finda a Constituinte, Carlota foi reeleita a 14 de outubro de 1934, dessa vez para um mandato na Câmara Federal, pelo recém-criado Partido Constitucionalista. (BLAY. 2019. p.67).

Da luta pelo direito ao voto feminino no Brasil, no século XX, até os dias de hoje, nesta virada para o século XXI, as histórias se firmam nas reivindicações por mais direitos políticos, pela presença das mulheres nos espaços de poder, pelo direito de existir na política e quando eleitas, alcançarem a democracia interna nas casas legislativas.

> "Quero atuar pelo aumento da participação das mulheres na próxima eleição. Nós temos que aumentar o número de vereadoras e prefeitas com o nosso trabalho político. Eu quero pautar os projetos das deputadas. Muitos projetos estão por aí ainda. Outros engavetados. Nós vamos desengavetar esses projetos e vamos conversar cada vez mais. Quero trabalhar com muita unidade!" (Silva, 2023).

Parte do discurso de posse da deputada federal Benedita da Silva, como coordenadora da Secretaria da Mulher na Câmara Federal brasileira, revela uma das barreiras que tantas mulheres eleitas ainda enfrentam, como o "engavetamento" de projetos. Benedita da Silva, uma parlamentar da constituinte brasileira, pela primeira vez, se elege coordenadora desta instância de participação e organização interna das bancadas femininas na câmara federal em 2023. As mulheres são maioria entre os eleitores brasileiros. Porém, ainda são a minoria entre os eleitos. E, quando eleitas, enfrentam outros desafios.

É importante observar que temos avanços significativos quando abordamos os mecanismos jurídicos através das legislações, que trazem possibilidades da inserção das mulheres na vida política. Entretanto os passos são lentos, sobretudo quando pousamos o olhar sobre a realidade brasileira.

Blay Avelar (2019. p. 9) analisam que o "movimento de mulheres do Brasil, Argentina e Chile é um dos mais destacados nos círculos internacionais". Neste sentido vale destacar que para o estudo em tela, escolhemos estudar a realidade do Brasil e da Argentina, a partir das possíveis

mudanças que vêm ocorrendo na perspectiva da participação política das mulheres nas câmaras federais. Consideramos para este recorte a observação do vigor dos movimentos feministas nos últimos anos nos dois países, a luta pela estabilidade democrática na América Latina, as pautas legislativas e as políticas públicas de incentivo à participação das mulheres nos espaços de poder. Somado a isso, se insere também o fato desses dois países terem iniciado o século XXI elegendo pela primeira vez, mulheres para o cargo de presidentas da república, a saber Dilma Rousseff no Brasil e Cristina Kirchner na Argentina.

A partir das questões iniciais apresentadas, temos por objetivo geral da pesquisa analisar de forma comparada em que medida as legislações brasileiras e argentina têm favorecido a ampliação da participação política das mulheres no parlamento federal e nacional nas primeiras décadas do século XXI. O recorte temporal se associa às primeiras décadas do século XXI.

Metodologicamente buscamos apoio numa vasta referência bibliográfica como percurso para a pesquisa exploratória e qualitativa. As pesquisas se darão por meio das buscas em sites oficiais da câmara federal no Brasil e da câmara nacional da Argentina, utilizando o campo de busca com palavras-chaves correlatas; pesquisa eleitoral em sites oficiais das referidas instituições; o acompanhamento legislativo por meio de vídeos das sessões, discussões em comissões e por fim, a escuta de parlamentares mulheres cujos perfis, por meio de pesquisa qualitativa semi-estruturada.

Nos orientamos pelo estudo da política comparada (DRAIBE E RIESCO, 2011:222), por meio de escolhas bibliográficas que pautam e evidenciam as lutas recentes das mulheres brasileiras e argentinas; da comparação dos sistemas eleitorais dos países em questão, os mecanismos legais de incentivo à representação das mulheres na política partidária e eletiva; as políticas públicas equivalentes à ampliação da participação das mulheres nas casas legislativas e os principais desafios apontados pelas deputadas eleitas.

A fundamentação teórica inicialmente estará organizada a partir do que chamamos de marcadores conceituais da tese. Neste sentido, trazemos uma revisão teórica sobre os direitos políticos das mulheres no Brasil e Argentina; gênero e representação política; legislações para as mulheres como política afirmativa: lei de cotas e paridade.

GÊNERO E REPRESENTAÇÃO NO BRASIL E ARGENTINA. PERSPECTIVAS INICIAIS NO SÉCULO XXI

A IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher, realizada em Pequim, na China, em setembro de 1995, reuniu milhares de mulheres de diversas partes do mundo e é reconhecida como um marco para os direitos das mulheres. A conferência teve como tema central "Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz". Viotti (1995.145) descreve logo na introdução da Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (1995) a relevância deste encontro até os dias de hoje e ressalta que isso se deu "pelo número de participantes que reuniu, pelos avanços conceituais e programáticos que propiciou, e pela influência que continua a ter na promoção da situação da mulher".

De fato, em todos os estudos relativos às questões de gênero, a Conferência de Pequim, tornou-se um marco regulatório para que estabelecesse prioridades frente às demandas das mulheres, como o combate à pobreza na perspectiva do que passou a ser considerado a feminização da pobreza; as desigualdades no acesso à educação e à saúde; a violência contra às mulheres; os impactos dos conflitos e guerras; participação, poder político se constituem como elementos de precedência no enfrentamento às desigualdades de gênero em todo mundo.

A Plataforma de Ação de Pequim apregoa os direitos das mulheres como direitos humanos e que a igualdade de gênero, deveria se tornar um tema de atenção e interesse universais. Desde as conferências anteriores (Nairobi, 1985; Copenhague, 1980; e México, 1975), a Conferência de Pequim reafirma a necessidade e a urgência das mulheres superarem os obstáculos impostos a elas e assim, com dignidade, exercerem integralmente seus direitos e neste sentido, os direitos políticos por meio do enfrentamento às desigualdades de gênero nas instâncias de poder e tomadas de decisão. Assim a adoção de cotas e paridade, tornaram-se medidas fundamentais e estratégias internacionais, pela equidade dos direitos políticos das mulheres.

A Argentina, nosso país vizinho, foi o primeiro país a sancionar as cotas de participação feminina (BARRANCOS e ARCHENTI. 2019:59) em 1991. Posteriormente, foi seguida por mais de 12 países da região, ainda na década de 1990. Ou seja, determinou o mínimo percentual de 30%, destinados à participação das mulheres. Um avanço no direito político das argentinas.

No Brasil a primeira lei de cotas foi aprovada em 1994 e estabelecia que 20% de candidatas mulheres nas listas partidárias. Lei 9.100 de 1995 que vigorou para as eleições de 1996. Porém, foi após a IV Conferência Mundial da Mulher em Beijing, que o Brasil sancionou a Lei 9.504 de 1997, com uma nova redação que passou a estabelecer 30% de candidatas mulheres nas listas partidárias a partir das eleições municipais do ano 2000. Nas eleições gerais de 1998, ainda havia uma transição progressiva. Ou seja, nestas eleições foi definido um percentual de 25%. Portanto, a primeira eleição geral com a lei brasileira de cotas de 30%, para reserva de candidaturas de mulheres, nas listas partidárias proporcionais, ocorreu no ano de 2002.

Nas eleições de 1994, as mulheres eleitas correspondiam a 6.2% na Câmara Federal. Porém, em 1998, mesmo com a aplicação da lei de cotas com o mínimo de 25%, o número de mulheres na Câmara Federal obteve queda e passou a representar 5.7%, nas eleições de 1998. Desde então, observamos avanços, lentos, porém em progresso. Hoje no Brasil, considerando as eleições gerais de 2022, as mulheres representam 17,5% na câmara federal. A realidade é que o Brasil se encontra bastante distante do aumento da proporção de mulheres nos espaços de poder. Neste contexto, de acordo com os dados da Inter-Parliamentary Union, atualizado em fevereiro de 2024, o Brasil ocupa a posição 135ª entre os 190 países analisados. Enquanto a Argentina, se posiciona no 24º lugar. Para Miguel (2014. p.94) mesmo com os mecanismos legais das legislações, ainda são muitas as barreiras que inviabilizam a ampliação da participação política das mulheres, ocasionando a manutenção das desigualdades de gênero nesta esfera. “Entraves de diferentes naturezas à participação feminina continuam em vigor, o insulamento da vida doméstica retirada delas a possibilidade de estabelecer a rede de contatos necessárias para se lançar na carreira política”, nos sinaliza o professor Luis Felipe Miguel (2014. p. 94).

Em perspectiva recente, na Argentina a lei de paridade foi aprovada em 2017 e em 2019 a lei foi aplicada pela primeira vez. Atualmente, as mulheres compõem 42% das cadeiras do Senado e 39% na Câmara Federal na Argentina. No Brasil elas somam 17,7% na Câmara Federal e 18% no Senado. Embora as mulheres sejam a maioria do eleitorado nos dois países, a Argentina avança pela paridade e o Brasil discute o futuro das cotas, apesar da baixa representação de gênero.

A luta pela efetivação das cotas eleitorais para as mulheres constituiu medidas essenciais para que novas legislações fossem produzidas, neste sentido. A partir da revisão da Declaração de Beijing destacamos alguns pontos fundamentais sobre os temas de participação das mulheres nos

espaços de poder impulsionados por esse marco político da Conferência de 1995. Tanto no legislativo quanto no executivo destacam-se as temáticas reivindicatórias que são persistidas nas lutas das mulheres até os dias de hoje como: o direito das mulheres de participarem ativamente dos governos dos seus países; igualdade nas tomadas de decisões políticas; participação das mulheres como mecanismo de alcançar a igualdade, a paz e o desenvolvimento; transversalidade de gênero nas políticas públicas e nas agendas governamentais; a paridade entre mulheres e homens e a garantia por meio de ações afirmativas; a possibilidade de ajustes, reformas nas normas eleitorais, considerando a representação das mulheres e atenção ao financiamento público dos processos eleitorais, para que não haja discriminação.

PRÁ (2013:23), nos leva a observar que "ao iniciar o século XX, as reivindicações das mulheres mantinham-se divididas em torno da luta por educação, trabalho e voto. Ou seja, constatamos que o Século XX foi marcado pelo direito ao voto e a garantia mínima de participação nas listas partidárias e pelo avanço das lutas das mulheres pelo direito à representação. De votarem e serem votadas.

O século XXI por sua vez, nas suas duas primeiras décadas faz a travessia com muitos desafios para as mulheres e para a democracia, tanto no Brasil, quanto na Argentina. O feminicídio político de Marielle Franco (2018), o impeachment de uma presidenta eleita, Dilma Rousseff (2016), a tentativa de assassinato de uma vice-presidenta, Cristina Kirchner (2022), tornaram-se alguns dos abismos que assolam o estado democrático de direito, os direitos humanos das mulheres e o direito à uma vida política sem violência, neste início de século. Se a nossa abordagem pressupõe apontar os desafios atuais, além da violência política de gênero que atravessa cada período eleitoral e também, como também os ambientes legislativos, é questão do nosso tempo aprofundar o olhar sobre o avanço do conservadorismo sobre pautas tão justas e necessárias para as mulheres.

À exemplo, o Projeto de Lei 4213/2020 de autoria da deputada Carolina de Toni do PL/SC propõe a alteração da Lei nº 9.504/97 para extinguir a reserva mínima de 30% das vagas para mulheres nas candidaturas para mandatos eletivos preenchidos pelo sistema proporcional brasileiro. A deputada, que foi reeleita em 2022, como mais de duzentos mil votos, sendo a mais votada no estado de Santa Catarina, justificou a sua proposta de projeto de lei, afirmando que há desinteresse das mulheres pela política.

Neste caso brasileiro, vindo de uma parlamentar declarada conservadora, é salutar evidenciar que outros fatores, podem ser determinantes para que ainda hoje, o Brasil esteja entre as piores colocações mundiais de participação e representação feminina na política. Ainda hoje, quase na metade da segunda década do século XXI, seria impensável no Brasil, ver a proposição de extinção das cotas eleitorais para as mulheres, quando deveríamos no mesmo caminho que a Argentina, desbravar caminhos para o alcance da democracia paritária.

A partir dessas sinalizações é válido ressaltar que entre a baixa representação das mulheres na Câmara Federal e o aumento da participação das mulheres na Câmara Nacional da Argentina, os desafios para as mulheres eleitas deputadas não se reduzem nas urnas eleitorais. Não é sempre que mais mulheres, numericamente eleitas, provocam unidade em torno de temas que constituem uma agenda de direitos das mulheres, embora seja tão importante a evolução do número de cadeiras ocupadas por parlamentares mulheres. Tão importante quanto ter mais mulheres na política, é ter mais mulheres que transformam a política, como este lugar que defende e promove perspectivas melhores para todas as meninas e mulheres destes países.

Quando nos dispomos a refletir sobre os possíveis desafios que as mulheres enfrentam, mesmo depois de eleitas, trazemos por outro ângulo os parcos avanços alcançados em cada período eleitoral e as determinações jurídicas, políticas que resultam em mudanças nas ações afirmativas de gênero, como no caso do Brasil, como a Resolução do Tribunal Superior Eleitoral Nº 23.553/2017 que estabeleceu que os partidos políticos dessem destino ao financiamento de campanhas de suas candidatas no mínimo 30% do total de recursos do Fundo Partidário com utilização nas campanhas eleitorais.

Neste sentido, é imperioso mencionar o trabalho da bancada feminina na Câmara e no Senado e a atuação para as mudanças que vêm ocorrendo nestes aspectos. Outrossim, do lado de fora, enxergamos os movimentos feministas como parte relevante e impulsionadora na perspectiva de gênero nos espaços de poder, como nos remonta a professora argentina Dora Barrancos (2022:45) ao alertar que o “feminismo como fenômeno de massa, reside como significativa transformação neste novo século e a constatação perpassa pelo acirramento do combate contra o sistema patriarcal” que se dá em diversas medidas, no interior das próprias casas legislativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil nas eleições gerais de 2022 elegeu pela primeira vez uma mulher trans para a Câmara Federal, a deputada Erika Hilton do Partido Socialismo e Luta (Psol), com mais de duzentos mil votos, pelo estado de São Paulo. Ainda neste mesmo pleito, o Estado do Espírito Santo e do Paraná elegeram pela primeira vez em toda história, mulheres negras para a Câmara Federal, sendo as deputadas Jack Rocha (única mulher eleita no seu estado) e Carol Dartora, respectivamente. Como avanço na superação do patriarcado e do domínio masculino nos espaços de poder, a Argentina em 2022 teve pela primeira vez na sua história, uma mulher ocupando a presidência da câmara de deputados, a deputada Cecília Moreau, em agosto de 2022.

Ainda no século XXI as mulheres estão inaugurando espaços, sendo ocasionalmente, as primeiras a ocuparem determinadas posições, ou estão sendo as primeiras que transcendem os desafios impostos pela interseccionalidade de gênero e raça. Há de considerar os avanços que vêm ocorrendo desde a instituição das cotas eleitorais no caso do Brasil e do progresso para a paridade de gênero, na Argentina.

Entretanto, observamos que ainda são inúmeras as dificuldades que as mulheres enfrentam para romper com as estruturas internas de poder, instaladas nos partidos políticos. Tais estruturas quase sempre se dão de maneira cíclicas e sistêmicas e seguem desfavorecendo e inviabilizando as candidaturas femininas em cada pleito eleitoral. A vigência desta disparidade compõe a realidade que Sacchet e Speck (2012) nos apresentam.

> A discussão sobre a baixa presença de mulheres em cargos parlamentares no Brasil é preponderantemente pautada pelo debate das cotas. O foco das análises é o não-cumprimento desta medida pelos partidos, em função de uma justiça eleitoral ineficiente que não pune os partidos infratores da lei, e a sub-representação das mulheres, considerada uma consequência do baixo número delas que concorrem como candidatas. De fato, mesmo com a implementação das cotas, o número de mulheres selecionadas como candidatas tem sido muito inferior ao número de homens. (SACCHET e SPECK. 2012. pág. 178).

Diversos fatores são relevantes quando analisamos os principais entraves que as mulheres enfrentam quando desejam construir um projeto de candidatura. Seja no âmbito privado, como a divisão sexual do trabalho, as múltiplas tarefas assumidas pelas mulheres, o machismo, as

tentativas de depreciação de um projeto entre outros elementos. No âmbito do sistema partidário persistem as decisões tergiversantes da maioria masculina, as arbitrariedades para o não cumprimento das legislações, a subtração de recursos financeiros, as ludibriações sobre aparições públicas em programas de tv, desordenamento das listas eleitorais. São alguns dos caminhos pedregosos e sinuosos que as mulheres atravessam, quando decidem por serem candidatas.

Por outro ângulo e com o avanço da escrita da tese, partiremos para a construção metodológica da escuta de representantes femininas dos dois parlamentos em estudo, no caso o Brasil e a Argentina e nesta perspectiva, realizarmos os apontamentos dos principais desafios que ainda perpassam a vida política das deputadas eleitas, considerando seus olhares, o trabalho de deputadas e a atuação quando são minorias, ou quando chegam à paridade.

Esse conjunto de inquietações, buscas e olhares para as condições das mulheres no âmbito da representação política e do seu trabalho enquanto legisladoras dos seus países nos permite construir a estrutura desta tese, a partir de dois momentos que consideramos pilares de sustentação deste encontro tema e pesquisa: discutirmos as políticas afirmativas através das legislações para as mulheres, com a proposta de verificarmos em quais medidas as leis de cotas, paridade e as resoluções eleitores com recortes de gênero tem possibilitado a ampliação da participação política das mulheres. Em outra fase da pesquisa para analisarmos por meio de uma pesquisa qualitativa, quais desafios as deputadas eleitas ainda enfrentam, no ambiente interno nas casas legislativas e no cotidiano de trabalho como legisladoras.

O que se espera, é que os estudos recentes propostos por essa tese, venham contribuir e refletir as constantes mudanças, as reformas, e as lutas das mulheres, levando em conta a diversidade de gênero e raça, em direção à democracia paritária, à igualdade de gênero e os enfrentamentos para permanecerem nos lugares de representação, tanto no Brasil, quanto na Argentina, observando também, o Objetivo 5 da Agenda 2023 da ONU que tem por meta: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Um compromisso com a democracia, a participação e o direito das mulheres ocuparem os espaços de poder em iguais condições com os homens, observando a diversidade de gênero e as interseccionalidades de raça e classe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRANCOS, Dora. *História dos feminismos na América Latina*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

BARRANCOS, D. & ARCHENTI, N. "Feminismos e Direitos das Mulheres na Argentina: história e situação atual". *In*: BLAY, Eva Alterman. AVELAR, Lúcia (Orgs). *50 Anos de Feminismo. Argentina, Brasil e Chile*. 2ª. Ed. São Paulo: Edusp, 2019. p. 55-64.

BLAY, Eva Alterman. AVELAR, Lúcia (Orgs). *50 Anos de Feminismo. Argentina, Brasil e Chile*. São Paulo: Edusp, 2019. 2ª. Ed.

BRASIL. 2024. *Agenda 2030*. Visto em: https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/cnods/a-agenda-2030. Acesso em 01/12/2023

CÂMARA FEDERAL DO BRASIL. https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/secretarias/secretaria-da-mulher/noticias/bancada-feminina-alcanca-91-deputadas-federais-1. Acesso: 01/03/2024

CÂMARA FEDERAL DO BRASIL *Parte do discurso de posse da deputada federal Benedita da Silva, como coordenadora da Secretaria da Mulher*, da Câmara dos Deputados em Brasília. 23 de maio de 2023. Visto em: https://www.youtube.com/watch?v=v-I9Fw5xd5w

CÂMARA DE DIPUTADOS DE ARGENTINA. https://www.diputados.gov.ar/

DRAIBE, Sônia; Riesco, Manuel. *Estados de Bem-Estar Social e estratégias de desenvolvimento na América Latina. Um novo desenvolvimentismo em gestação?* Sociologias, Porto Alegre, ano 13, no 27, mai./ago. 2011, p. 220-254.

INTER-PARLIAMENTARY UNION. Visto em: https://data.ipu.org/women-ranking/?month=2&year=2024. Acesso em 01/03/2024

MIGUEL, Luis Felipe. Gênero e representação política. Pág. 94. MIGUEL, Luis Felipe.; BIROLI, Flávia. *Feminismo e Política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014.

PRÁ, Jussara Reis. *Cidadania de Gênero, Democracia Paritária e Inclusão Política das Mulheres*. Gênero na Amazônia, Belém, n. 4, jul./dez., 2013.

SACCHET, T. e SPECK B. "Financiamento eleitoral, representação política e gênero: uma análise das eleições de 2006" Opinião Pública. (2012)

VIOTTI. Maria Luiza Ribeiro. Apresentação. *In: Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher*. Organização das Nações Unidas. 1995. p. 148-150.

CARTAS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA DE PESQUISA E A FORMAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE

Yago Marinho Aquino do Nascimento[103]

RESUMO: O trabalho aqui apresentado compõe parte da discussão metodológica da dissertação intitulada "'Não vou parar: (r)existências contra a LGBTI+fobia na formação docente em um Instituto Federal (IF)". Traz em seu cerne o uso de cartas como recurso de resgate de memórias do autor, enquanto estudante LGBTI+, além de serem utilizadas como procedimento da pesquisa de campo permitindo uma abertura de diálogo com as/os licenciandas/licenciandos de uma instituição federal de ensino. Foi possível perceber as potencialidades de se desafiar a um outro modo de escrita que fuja da perspectiva extremamente fechada, muito comum em manuais de escrita de trabalhos acadêmicos, mas sem perder o rigor exigido pelo fazer científico.

PALAVRAS-CHAVE: Cartas, Ferramenta Metodológica, Gênero e Sexualidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo trazer parte da discussão teórica-metodológica feita na dissertação intitulada "'Não vou parar': (r)existências contra a LGBTI+fobia na formação docente em um Instituto Federal (IF)", defendida no ano de 2023 no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Ao longo dos dois anos de mestrado, em diálogo com as colegas do grupo de orientação e com a professora orientadora, tive a oportunidade de descobrir que existem outras formas de realizar a escrita dos trabalhos na universidade, mas sem perder o rigor exigido pelo fazer científico,

[103] Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, yagomarinho.aquino@hotmail.com

em especial a forma de sua comunicação, como apontam Ana Cristina de Moraes e Francisco Mirtiel Frankson Moura de Castro (2018).

Uma das possibilidades que me desafiei a trazer como parte significativa da dissertação, foi o uso de cartas como instrumento para reunir memórias, em um primeiro momento da escrita, e, em um segundo momento, para abrir diálogo com as/os sujeitas/sujeitos da pesquisa – uma forma inovadora de escrita que não sabia que poderia ser praticada em trabalhos como a dissertação.

A escrita a partir de memórias é algo muito potente, pois nos permite trazer à superfície questões que, até então, passariam despercebidas, sendo possível analisar essas lembranças. Como nos diz a professora lésbica e feminista, Daniela Auad (2021), partir de uma escrita com as memórias, é permitir reviver situações ocultas, ajudando a entender os processos dolorosos e podendo ressignificá-las.

Diferente de outras ferramentas, as cartas aliviam um pouco da tensão de uma conversa – como acontece em entrevistas, em que as falas evocam algo do momento, onde não há um tempo maior para refletir sobre o que está sendo questionado e igualmente sobre o que é respondido, sendo algo mais do imediato. As cartas tendem a estabelecer uma outra temporalidade através do processo reflexivo. Elas possuem seu próprio tempo de maturação, a partir do momento que escrevo, via e-mail, iniciando um diálogo, a/o destinatária/destinatário tem o tempo que lhe parece necessário para pensar sobre as questões apresentadas e me retornar. A partir do que recebo, consigo também refletir sobre a narrativa ali posta e devolver essa carta com outras questões e considerações, dando continuidade às nossas conversas.

Esse processo de diálogo é semelhante ao processo de uma costura artesanal, onde duas ou mais pessoas estabelecem uma conversa através da expectativa de serem correspondidas. Parte dessa "costura artesanal" é composta pela comunicação estabelecida entre remetente e destinatária/destinatário (além das/das leitoras/leitores do trabalho), feita a partir das marcas que me atravessaram e ainda hoje me atravessam, enquanto uma política de narratividade, conforme apontado por Luciana de Oliveira Pires Franco (2016). Mas, com o uso das cartas, pude perceber que as memórias da formação não se encerram em mim e foram importantes para o estabelecimento

de aproximações, forjadas nas experiências LGBTI+, que pude compartilhar com algumas/alguns dessas/desses sujeitas/sujeitos que contribuíram com a pesquisa que foi feita.

A ferramenta metodológica das cartas me possibilitou dialogar com estudantes que não conhecia ou pouco conhecia. As trocas de cartas que foram feitas por nós, permitiram colocar em análise e compreender como se deram as experiências dentro do componente curricular Gênero e Sexualidade na Formação de Professores (GSFP), ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, campus Duque de Caxias (IFRJ – CDuC), para estudantes do curso de Licenciatura em Química. Essa disciplina foi fundamental no processo de compreensão da minha identidade bissexual e forneceu as ferramentas iniciais que me instigaram a buscar o mestrado, querendo entender se é possível e como pode se dar uma formação docente que discuta gênero e sexualidade visando o enfrentamento à LGBTI+fobia.

Foi possível, durante a tecitura da dissertação, aprofundar a discussão acerca dessa formação inicial em gênero e sexualidade e como ela tem se apresentado, além de saber se as/os sujeitos discentes da pesquisa conseguiam perceber como opera a inserção dessa disciplina em seu processo formativo, e se ela contribui com elementos para o combate à LGBTI+fobia, através dos conhecimentos contemplados nas aulas.

De acordo com Giovanna Marafon, Júlia Muniz de Alvarenga e Yago Marinho Aquino do Nascimento (2023), é importante tomarmos a escrita como processo fundamental das nossas pesquisas, entendendo-a como processo integrante, no qual é possível ocorrer deslocamentos durante a feitura dos nossos trabalhos, promovendo reflexões e reparações daquilo que foi escrito.

METODOLOGIA

Inspirado por Moraes e Castro (2018), me lancei no desafio de utilizar a escrita epistolar durante a dissertação, pois segundo o autor e a autora, essa escrita aproxima as pessoas que terão contato com o texto, sem criar uma fragilidade naquilo que chamamos de comunicação científica/acadêmica.

O processo de escrita das cartas foi fundamental para a compreensão de como esse instrumento metodológico poderia ser utilizado na/para a pesquisa. O uso das cartas apontou para duas perspectivas diferentes, mas não excludentes entre si.

Em um primeiro momento, a carta foi pensada e escrita como recurso de resgate das memórias do pesquisador que aqui escreve, enquanto era um jovem estudante. Foi um diálogo com o seu eu estudante do passado, buscando trazer à superfície questões que o tocavam enquanto aluno LGBTI+ dentro de um "cistema" onde ser uma pessoa LGBTI+ é ser colocado à margem da sociedade.

Faço uso da palavra "cistema" grafado com a letra "c" para demarcar a cisgeneridade dentro do sistema cisheteronormativo em que nos encontramos imersos. Em nossa sociedade, ser uma pessoa cisgênera é estar em um lugar de poder e privilégios sociopolíticos e econômicos frente às demais forças e identidades políticas que são dissidentes dessa norma. Este espaço, como muito bem explicado na dissertação da pesquisadora Sara Wagner York (2010), é ocupado pela figura do homem, cisgênero, heterossexual e branco.

A primeira carta mencionada anteriormente segue abaixo:

> *Jovem estudante que fui,*
>
> *Escrevo essa carta para saudar aquele sujeito que fui, que estou sendo e que serei daqui a algum tempo.*
>
> *Desde que você/eu se entendeu como uma pessoa LGBTI+ muita coisa dentro de si foi mudada. Acredito que hoje, ao olhar para trás, é perceptível o quanto mudou e o quanto suas/minhas perspectivas profissionais e acadêmicas também foram mudadas.*
>
> *Sei que esse processo de transformar não foi uma tarefa fácil. Mudar dói. Aprender é um processo que simultaneamente te destitui e te constitui de múltiplas maneiras.*
>
> *Quando você era pequeno, evitava ao máximo a alcunha de gay, bixa, viado e outros termos. Tentava sempre se esconder, não chamar muita atenção para si. Durante boa parte da sua vida, você se esforçou para realizar uma fuga de si mesmo.*
>
> *Lembra que seu pai, assim como toda sua família, é uma pessoa mais conservadora, e uma vez, conversando sobre algo, fez uma relação direta com ser gay e ser uma pessoa que abusa de álcool e outras drogas? Hoje em dia, isso não faz o menor sentido para você!*
>
> *Um garoto educado, estudioso, "na dele", que frequentava as missas aos domingos... aparentemente um filho perfeito. Será que era mesmo? Você fugia de quem tu eras.*
>
> *Ao longo dos três anos do seu Ensino Médio, as diversidades se mostraram bonitas em suas mais diversas formas. Foi o primeiro contato que você teve com tantos corpos e subjetividades tão distintas, convivendo num mesmo espaço.*
>
> *Acredito que ali, na FAETEC, esse seu processo de transformação se iniciou. Quero te tranquilizar e dizer que até hoje ele não acabou. Talvez nunca acabe! Viver é se*

permitir mudar. É afetar, mas também ser afetado por tudo aquilo que nos rodeia enquanto sujeitos.

Desde o Ensino Médio, sua vida foi tomando outros rumos. Você foi estudar em Duque de Caxias, no bairro de Sarapuí, para se formar professor de Química. Ter sido aluno do IFRJ foi mais uma etapa importante que culminou no seu processo de entrada e vivência no Mestrado. Calma que eu vou te contar: lá você continuou a ter esse contato com múltiplas diversidades e foi lá que teve um contato com estudos sobre gênero e sexualidade. Esse espaço aprofundou essa desconstrução iniciada durante os anos em que tu foste aluno da FAETEC. Entrar, de fato, na vida acadêmica foi muito importante para você! Além de ter descoberto uma paixão pela Educação, estudar gênero e sexualidade ampliou os teus horizontes de perspectivas de vida acadêmica - você se tornou um pesquisador sobre gênero e sexualidade! Hoje, você deseja ser um futuro professor de ensino superior, que pesquisa formação docente em gênero e sexualidade.

A Química, que foi uma disciplina que foi uma paixão sua desde o primeiro contato no 9º ano do Ensino Fundamental, hoje não é tanto aquilo que te move. O processo de cursar uma graduação em Licenciatura em Química não foi inútil pois te deu uma formação inicial e as ferramentas primárias para se constituir o aluno de mestrado que tu és hoje.

Bom, hoje, em 2022, ao olhar para o seu passado, é visível que as questões de gênero e sexualidade sempre estiveram à sua volta: seja na relação consigo mesmo - silenciamento de uma expressão do eu e de um desejo sexual que não faria parte do "normal", com a sua família - uma vivência de muito sofrimento subjetivo que te trouxe consequências como a timidez, a insegurança e a ansiedade, que hoje você tenta, em terapia e aos poucos, se livrar dessas amarras - e com a escola - ser um bom aluno também era uma estratégia para não chamar atenção sobre você.

Não tenho como saber o que o futuro me reserva mas eu espero, com muita vontade, que sua dissertação possa constituir mais uma ferramenta para pensarmos uma formação docente na perspectiva ampla da formação humana, que combata as opressões de gênero, sexualidade e raça, visando uma formação cidadã plena, em que todas possam caber na escola e nos demais espaços sociais. Além disso, essa pesquisa servirá como um marco na vida da pessoa que escreve essa carta, ajudando no seu processo contínuo de desconstrução e transformação.

Espero poder continuar esse diálogo no futuro.

Abraços e afetos no hoje pensando no cuidado com o passado,

Mestrando (de hoje, em 2022).

A partir da potencialidade apresentada pela carta anterior, foi possível com a maturação da pesquisa e com diálogo no grupo de orientação chegar a um segundo momento, onde as cartas foram utilizadas como procedimento da pesquisa de campo que foi realizada durante a elaboração da dissertação.

Alguns trechos de cartas enviadas durante a elaboração da dissertação foram colocados abaixo, para ilustrar como se deu o processo de diálogo, onde, em alguns momentos, o pesquisador trazia suas experiências enquanto indivíduo LGBTI+ e era interpelado pelas experiências das/dos discentes que estavam contribuindo com a pesquisa, provocando, em outros momentos, um giro

naquilo que estava sendo dialogado anteriormente. Esse processo foi importante, tanto para me aproximar das/dos discentes, quanto para a compreensão de que, em uma sociedade cisheteronormativa como a nossa, as trajetórias de pessoas LGBTI+ podem se cruzar e apresentarem muitas semelhanças umas com as outras.

Com esse instrumento, foi possível entender as reverberações que tal componente curricular trouxe para as/os sujeitas/sujeitos discentes na pesquisa, tanto durante a sua formação, quanto em outros espaços não-escolares.

> *Bom dia! Tudo bem?*
>
> *Após o envio do TCLE preenchido e assinado, podemos começar as nossas trocas de cartas.*
>
> *Primeiro, me permita me apresentar melhor: sou Yago Marinho Aquino do Nascimento, tenho 27 anos, sou licenciado em Química também pelo IFRJ - campus Duque de Caxias. Além disso, me identifico enquanto homem, cis, branco e bissexual. Moro em Vila Valqueire, um bairro do Rio de Janeiro. Atualmente, estou me encaminhando para a reta final do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da UERJ. Em 2014.2 quando cheguei ao curso de Licenciatura em Química, não tinha muita noção do que encontraria pela frente. Desde o 9º ano do Ensino Fundamental, entretanto, quando conheci a disciplina Química, algo ali me mostrou que queria me formar nessa área do conhecimento. Até este momento, eu pensava que iria para Engenharia Química e não passava pela minha cabeça me formar professor de Química. Afirmo, sem sombra de dúvidas, que além da formação nos conteúdos relacionados à Química, o IFRJ me formou para ser um professor, com um olhar mais humano para as questões sociais que estão postas também nas salas de aula. Hoje estou pesquisando gênero e sexualidade na formação docente, especificamente sobre a LGBTI+fobia e como essa opressão é trabalhada e enfrentada ao longo do percurso formativo. Quero entender o que pode essa disciplina no combate às violências cometidas pela LGBTI+fobia e como isso pode contribuir para a produção de (r)existências. O meu caminho até o mestrado não pode se desvencilhar das vivências que passei em 5 anos na Licenciatura em Química do IFRJ - campus Duque de Caxias. Nesse espaço descobri outras questões que me movem como, por exemplo, as discussões sobre gênero e sexualidade, conforme já mencionado, e outras que perpassam as Ciências Humanas e Sociais, como Política e Educação, só para ilustrar.*
>
> *Bom, para esta carta não ficar muito longa, acredito que consegui resumir um pouco quem sou, como me identifico, de onde venho e para onde estou indo (ou pretendo ir). Agora, eu gostaria de conhecer um pouco mais sobre você. Pode ficar tranquila/tranquilo que esse espaço aqui é nosso e como está descrito no TCLE, o que for levantado nessas trocas será apenas utilizado para fins científicos e durante a própria defesa final da dissertação, sem nenhum tipo de identificação que possa dizer quem você é. Garanto o sigilo e a confidencialidade daquilo que iremos dialogar a partir de hoje.*
>
> *Acho importante ressaltar que você não precisa ter pressa e nem me responder as cartas de forma instantânea. Talvez existam momentos que você precise pensar no que irá me escrever na sua carta e está tudo bem. O processo aqui é menos corrido, tome o tempo*

que precisar. Só peço que me responda quando achar possível para que assim possamos dar fluidez nas nossas conversas.

Gostaria, por fim, que você pudesse se apresentar um pouco, me falar sobre sua idade, identidade de gênero, pertencimento étnico-racial, orientação sexual, quando chegou ao IFRJ e em que período você se encontra. Além disso, gostaria de saber também o ano e o semestre que você cursou a disciplina de Gênero e Sexualidade na Formação de Professores, indicando se foi como disciplina eletiva ou obrigatória.

Acho que para um primeiro momento, é o que preciso conhecer um pouco sobre você. Espero que fiques à vontade e peço encarecidamente para que seja sincera/sincero nas suas respostas. Vamos nos conhecer!

Até uma próxima.

Aguardo um retorno.

Obrigado por sua atenção

Abraços,

Yago Marinho.

Rio de Janeiro, 15 de julho de 2023.

A carta acima, apresentada na íntegra, foi a primeira que enviei às/aos alunas/alunos, iniciando o processo da troca, me apresentando e trazendo relatos sobre o percurso da pesquisa durante a feitura da dissertação e as experiências que tive dentro do IFRJ – CDuC.

Os trechos abaixo, trazem um pouco de como se estabeleceram os diálogos via cartas, muito inspirado pela montagem realizada por Rodrigues (2020) em sua tese de doutorado.

Rio de Janeiro, 11 de agosto de 2023

[...] Agradeço pelo aviso de seus pronomes e por sua apresentação. Aproveito para te perguntar se você tem alguma preferência entre o masculino, o feminino e o neutro.
Queria saber um pouco mais sobre a sua experiência na disciplina de GSFP, tudo bem?
Você lembra se foi abordado o tema da LGBTI+fobia? Caso tenha sido tratado em alguma aula sobre essa categoria/violência, ela foi discutida junto há outras questões como o racismo, por exemplo?
Você enquanto uma pessoa LGBTI+ teve alguma dificuldade ao longo da disciplina? Como foi o trabalho final?
Qual o papel que você acha que a disciplina GSFP tem dentro da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Química do IFRJ?
Por enquanto vou te deixar com essas perguntas e reflexões.
Aguardo ansiosamente por suas respostas.

Até breve!
Abraços,

Yago Marinho.

Rio de Janeiro, 17 de agosto de 2023

[...] Adorando nossas trocas. Quanta coisa interessante!
Retomando algumas perguntas, eu queria saber se você poderia detalhar mais, se você se lembra, o que era debatido sobre LGBTI+fobia e questões como raça, gênero e classe social, sobre as interseccionalidades.
Por acaso, você já viveu e/ou presenciou alguma atitude preconceituosa no IFRJ, seja entre alunas/alunos e professoras/professores? Ou qualquer outra/outro funcionária/funcionário?
Em alguma outra disciplina da LQ vocês discutiram algo que foi trabalhado em GSFP?
No seu cotidiano, você já passou por violências LGBTI+fóbicas?
Por enquanto é isso.
Aguardo seu retorno.

Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2023

[...] Primeiro, peço perdão por demorar a responder sua última carta - estou um tanto atribulado de um tempo para cá.
Enfim, sobre as interseccionalidades e as questões que levantou, o que você consegue lembrar? Ou melhor dizendo, o que você aprendeu sobre isso?
Quero que saiba que sinto muito por toda essa violência que você já sofreu e espero não ter despertado nenhum tipo de gatilho em ti.
Sobre violências dentro do IFRJ - CDuC, você conseguiria me dizer alguma dessas que já ouviu terceiros comentarem?
Agradeço demais a sua contribuição, querida! Tem sido ÓTIMO trocar com você.

Rio de Janeiro, 02 de outubro de 2023.

Boa noite, tudo bem? Espero que sim.
Infelizmente o tempo para a troca de cartas está se aproximando do fim, pois preciso terminar as análises das nossas trocas e enviar o quanto antes a dissertação para a banca de defesa. [...]
Deixo aqui as perguntas que preciso que você me responda até o prazo máximo:

- *Em algum momento na disciplina GSFP foi discutido, pensado ou lido materiais sobre estratégias para o combate à LGBTI+fobia?*
- *Preciso de um nome sugerido por você de uma personalidade com visibilidade no movimento LGBTI+ que seja alguém que tenha um histórico na luta contra a LGBTI+fobia (lembrando que esse será seu nome no texto da dissertação)*
- *Gostaria que vc (sic.) me dissesse sugestões ou recomendações que você faria para uma disciplina de gênero e sexualidade na formação de professoras/professores relacionado ao combate à LGBTI+fobia.*

Fique à vontade para responder o que desejar. Agora estou perguntando de forma mais geral e não focando na disciplina GSFP do IFRJ - CDuC em si.

Rio de Janeiro, 21 de Julho de 2023

[...] Fico feliz de conhecer um pouco mais sua
trajetória. Interessante saber que você teve essa experiência na indústria e, depois, entendeu que não queria estar no seu espaço.
Queria saber mais da sua experiência na disciplina de Gênero e Sexualidade na Formação de Professores. Você sentiu alguma dificuldade em algum/alguns conceitos e questões trabalhadas no semestre que cursou? Você saberia me dizer se houve alguma discussão sobre LGBTI+fobia durante as aulas da disciplina? Fiquei bem interessado em saber mais sobre esse projeto dos banheiros. Poderia me contar mais? E só pra entender melhor, você cursou GSFP em 2023.1 foi isso?

Rio de Janeiro, 17 de julho de 2023.

[...] Nossa, espero que as coisas melhorem pra você e agradeço por ter me contado um pouco sobre a sua família e a sua história.
Você acha que a disciplina de gênero e sexualidade te deu a possibilidade de entender e debater ao longo da sua formação sobre LGBTI+fobia ou não houve esse debate? Digo, em algum momento vocês chegaram a debater sobre LGBTI+fobia? Nesse teu processo ao longo da disciplina, você aprendeu sobre coisas novas? Como foi sua experiência no trabalho final de GSFP?

Aproveito o momento, diante do que você citou sobre racismo, você acredita que outras questões perpassam a LGBTI+fobia? Por exemplo, você acha que as experiências de ser uma pessoa LGBTI+ branca e ser uma pessoa LGBTI+ negra na nossa realidade é a mesma ou muda algo? Durante a disciplina, a discussão de gênero e sexualidade chegou a ser debatida pensando no contexto racial, por exemplo, ou outro?

Só pra relembrar, você não precisa ter urgência em me responder ok? Pode tomar o tempo que for necessário porque sei que é preciso refletir em alguns momentos, trazer algumas questões a memória etc. então fique tranquilo, viu? Estou adorando nosso papo e não vejo a hora de continuarmos.

Rio de Janeiro, 21 de julho de 2023.

[...] Estou adorando nossas trocas. Você podia me contar mais sobre esse trabalho final da disciplina? Como foi a receptividade dessa turma do Ensino Médio do IFRJ Duque de Caxias. Algo te chamou mais a atenção?
Ah, fiquei interessado em saber também sobre esses vídeos, os nomes e principalmente qual foi esse que tanto te marcou. Poderia me contar um pouco mais?
Sobre a questão racial: Por que você acha que ela não foi tocada na disciplina? Se a turma era formada por pessoas brancas você acredita que não caberia relacionar a LGBTI+fobia com o racismo? Fiquei curioso pra entender sua percepção. A professora também não trouxe esse debate em suas aulas? E outras/outros alunas/alunos chegaram a levantar essa questão?

Ser LGBTI+ realmente é um misto entre o querer que todos saibam e ao mesmo tempo temer por sofrer violências por conta disso. Super te entendo! Apesar de toda LGBTI+fobia também já demonstrei afetos em público com homens que já fiquei. Parece que nesses momentos a vontade de ser, de viver se sobressai a qualquer medo. Óbvio que a insegurança é praticamente nula quando estava em boates LGBTI+, alternativas. Porém, entendo também quem tem dificuldades de se expressar na rua. Eu mesmo ainda tenho alguns entraves para me sentir 100% eu, digamos. Às vezes me sinto em um reality show, sabe? Onde, ao invés das câmeras, têm os olhares cisheteronormativos e LGBTI+fóbicos me monitorando a todo instante.

Rio de Janeiro, 30 de julho de 2023.

Você acha que essa disciplina trouxe alguma contribuição para a sua formação como futuro professor? Outra coisa: o termo usado para a opressão de gênero e sexualidade era mesmo LGBTI+fobia ou era usado outro em sala de aula? Você percebia que a turma estava caminhando junta ou existiam pessoas que não conseguiam acompanhar as discussões? Para finalizar esta carta, queria saber se teve algo que te marcou no percurso da disciplina ou não? Se puder, detalhe mais por favor.
Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2023.

[...] Nossa muito legal essa ideia sobre aula de Química Orgânica falando de inibidores e hormônios utilizados por pessoas trans. E a receptividade tem sido boa? As/os alunes, alunas e alunos gostaram da proposta? Rolou alguma resistência?

Rio de Janeiro, 10 de agosto de 2023.

Adorei conhecer um pouco da sua trajetória no IFRJ. Você se entendeu uma mulher cis bissexual a partir das discussões suscitadas na disciplina GSFP, foi isso?
Você já sofreu LGBTI+fobia?
No IFRJ, em algum momento da disciplina, a questão da raça esteve junto das discussões de gênero e sexualidade? Por exemplo, alguma vez foi discutido como o racismo poderia agir junto com a LGBTI+fobia na desumanização de alguns corpos/subjetividades?
Qual a importância que você percebe na disciplina de GSFP para a formação docente com relação ao combate à LGBTI+fobia? Ou a LGBTI+fobia não foi tocada (ou tratada com outros termos) durante o curso?
E a importância para você, como ex-licencianda do campus?

Rio de Janeiro, 22 de setembro de 2023.

Além das perguntas que fiz na carta anterior, me veio algo aqui na mente: você foi aluna do técnico do IFRJ - CDuC, né? De qual curso? Se formou quando?
Obrigado.
Abraços,
Yago Marinho.

Rio de Janeiro, 31 de julho de 2023.

[...] Então, qual o seu pertencimento racial? Você cursou a disciplina GSFP como eletiva ou obrigatória? Pode me contar um pouco mais da sua experiência nela? Você lembra se falaram sobre LGBTI+fobia ou homofobia? Como foi sua atividade final?

Aguardo retorno para conversarmos mais e para que eu possa entender melhor sua realidade na disciplina.
Obrigado.
Abraços,
Yago Marinho.

Vale mencionar que foi possível conjugar a perspectiva apresentada por Elisandro Rodrigues (2020) com as contribuições da Ética Bixa, discutida por Paco Vidarte (2019), ou seja, uma forma de escrever e apresentar que venha a romper com os padrões cisheteronormativos, também presentes no fazer científico/acadêmico. Precisamos de uma espécie de escrita bixa nesse fazer ético que se proponha a não seguir padrões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse momento, serão apresentados alguns trechos de cartas que recebi como *feedback* das/dos alunas/alunos.

É interessante mencionarmos como essas/esses sujeitas/sujeitos se sentiram à vontade para trazer suas experiências na disciplina e irem além, se despindo subjetivamente ao longo do processo de troca dos e-mails. Acredito que esse movimento foi oportunizado por esse tipo de instrumento, a carta, possibilitando o encontro remoto de pessoas que pouco ou nada se conheciam, gerando conexões e confiança entre si.

Os nomes reais das/dos sujeitas discentes foram trocados para manter a integridade e o sigilo das/dos interlocutores que contribuíram com a pesquisa. No lugar, foram colocados nomes de personalidades LGBTI+, de diversos ramos e perspectivas históricas, escolhidas pelas/pelos estudantes. Além disso, se optou por trazer um trecho de cada uma/um das/dos interlocutores para

que o processo de leitura não se tornasse enfadonho e extenso demais para você, cara/caro leitora/leitor.

Hellena Malditta: *[...] por ser LGBTIA+ e por sempre trocar ideias com outras pessoas da comunidade, eu já tinha sido apresentada a muitos temas abordados na disciplina. Inclusive, tive a oportunidade de explicar para a professora algumas questões sobre não-binariedade. Mesmo assim, tive dificuldade em entender a questão da sexualidade e do gênero como algo que pode mudar ao longo da vida de uma pessoa. Na minha percepção, a pessoa já nascia de um jeito e então se descobria ao longo da vida, apesar da cisheteronormatividade. Só depois de questionar a professora sobre eu entendi que o processo de alguém "se descobri" envolve mais do que apenas aceitar algo que sempre foi e reprima. Essas reflexões inclusive me ajudaram a me entender como gênero fluido, pois eu ainda tinha certa dificuldade em identificar meu gênero. [...] Para mim, foi algo que ajudou a me entender.*

Erika Hilton: *Foram discutidas na disciplina materiais que contribuíssem ao combate da LGBTfobia: filmes, revistas, documentários, etc (sic.) [...] Acredito que todos os materiais que foram trazidos pela disciplina de GSFP foram essenciais para o meu processo de formação (enquanto pessoa e professora) que dialogassem com temáticas de gênero e sexualidade e que consequentemente, acabam contribuindo com uma sociedade menos preconceituosa.*

Freddie Mercury: *Na disciplina nós discutimos sim sobre LGBTI+fobia, lembro que a professora [...] passou um vídeo bem marcante pra (sic.) cada um de nós. O meu justamente falava sobre sofrer preconceito. E sinceramente doía um pouco, você mesmo deve saber como é viver a vida toda com a sua família dizendo coisas como "tem que bater mesmo" ou outras frases desse tipo, e escutar isso vindo de alguém que e (sic.) deveria te amar é arrasador. Lembro que a professora [...] disse que se suas filhas fossem da comunidade LGBTI+ algum dia ela ficaria com muito medo de deixá-las sair de casa e demostrar seu afeto na rua. E a professora também perguntou a mim se eu sentia esse medo, e incrivelmente eu não sinto, eu saio de mãos dadas e beijo ele em público, às vezes acho que no fundo eu torço pra (sic.) ser logo descoberto de alguma maneira. [...].*

Sylvia Rivera: *Hoje consigo visualizar diariamente pontos de dor quando me coloco como uma mulher preta. Com toda certeza, a raça implica demais na minha vida e isso foi muito discutido na disciplina de GSFP.*

> *Antes eu achava que quando eu recebia um "elogio" como: "Sylvia é gostosa", "Que morena linda!" MEU DEUS... seria tão gratificante se toda mulher preta tivesse acesso a textos e discussões que tivemos na sala de aula, muitas falas como as anteriores estavam sendo criticadas e vista de outra forma. A mulheres pretas extremamente sexualizadas e colocadas como um objeto e isso piora quando falamos de mulher preta e LGBTI, as pessoas querem explicar essa condição dizendo que optar por se relacionar ou ficar casualmente com uma mulher é porque sofremos por homens.*
>
> Gloria Groove: *Acredito que focaria em explicar a diferença entre gênero e sexualidade e as possibilidades, e principalmente na importância de abordar todo o preconceito e violência que sofrem diariamente por conta de discurso de ódio e ignorância . (sic.)*

Como os trechos aqui apresentados não representam todas as trocas que tivemos ao longo do processo de pesquisa, se faz importante mencionar um pouco desse processo de como se deram as trocas de cartas.

Com relação a Hellena Maditta, a primeira carta recebida foi no dia 10 de agosto e a última, ocorreu no dia 10 de outubro de 2023. No total foram quatro cartas recebidas, e vale ressaltar que no início das trocas, havia um ritmo entre o envio e o recebimento, mas, por questões pessoais dela, a última carta foi a que mais demorou a chegar.

Já a aluna Erika Hilton começou a compartilhar sua trajetória no dia 10 de julho e terminou dia 10 de outubro de 2023. Para conseguir dar conta de me trazer um panorama das suas vivências na disciplina e na instituição, ela escreveu por volta de sete cartas, sendo que algumas eram respostas mais curtas ou complementações de algo que havia sido dito anteriormente.

O estudante Freddie Mercury compartilhou comigo por volta de nove cartas – um dos sujeitos com quem mais ocorreram trocas – iniciando no dia 17 de julho e terminando dia 10 de outubro de 2023. A experiência do processo com Freddie Mercury foi diferenciada, pois com ele ocorreu com uma maior fluidez nas correspondências onde, em alguns momentos, ocorreram trocas de cartas no mesmo dia, ou então com poucos dias de intervalo sem respostas até que voltassem a acontecer.

A aluna Sylvia Rivera escreveu um total de quatro cartas entre 07 de agosto e 27 de setembro de 2023. Também foi uma das alunas que, por ter uma dificuldade maior para realizar as trocas com mais frequência, costumava enviar cartas extensas trazendo um acúmulo de informações, porém, sempre mantendo o diálogo via *WhatsApp*, avisando quando iria responder, demonstrando uma boa vontade de contribuir com a pesquisa.

Por fim, Gloria Groove enviou nove e-mails. Entretanto, parte deles foram enviados no mesmo dia, com poucos minutos de diferença, complementando uma carta enviada anteriormente ou para comunicar que iria retornar a carta que havia sido enviada assim que fosse possível. Sua primeira carta chegou no dia 28 de julho e a última 27 de setembro de 2023. De todas as sujeitas/sujeitos, essa estudante me trouxe um desafio maior pois, para conseguir as informações sobre suas vivências, era necessário instigar a estudante para que ela trouxesse mais informações, já que suas cartas costumavam ser curtas e diretas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário colocarmos em prática o exercício da desobediência, nos permitindo ousar, criar práticas de liberdade e processos pedagógicos outros. O uso de cartas é uma dessas formas que aqui foi apresentado, permitindo que possamos ir além dos chamados "manuais de escrita de trabalhos acadêmicos" e possamos nos lançar na experimentação de outras formas de se estabelecer diálogo com a escrita como meio, conjugar afetos e trocas sem perder de vista o rigor exigido pelo fazer científico-acadêmico. Precisamos nos aproximar cada vez mais das nossas pesquisas, das/dos sujeitas/sujeitos que dela fazem parte e, claro, das leitoras/leitores que terão acessos a nossos trabalhos e utilizei as cartas como instrumento, no trabalho aqui apresentado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUAD, D. Caminhos entrelaçados: Feminismos e Lesbianidades na Pesquisa em Educação. Estudos Feministas. Florianópolis, v. 29, n. 3, p. 1 - 15, 2021.

FRANCO, L. O. P. Capítulo 1. In: FRANCO, L. O. P. Por uma política da narratividade: Pensando a escrita no trabalho de pesquisa. Niterói: Eduff, 2016, p. 19 – 64.

MARAFON, G.; ALVARENGA, J. M.; NASCIMENTO, Y. M. A. Desobediência feminista: Escrita de pesquisas com poesia e cartas. Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 234–256, 2023. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/15058. Acesso em: 11 set. 2023.

MORAES, A. C.; CASTRO, F. M. F. M. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. 1 - 15, 2018.

NASCIMENTO, Y. M. A. “Não vou parar”: (r)existências contra a LGBTI+fobia na formação docente em um Instituto Federal (IF). 2023. 143 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

RODRIGUES, E. cut-ups enviados e recebidos In: RODRIGUES, E. Montagem: por uma escrita em educação. 2020. 524 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

VIDARTE, P. Ética bixa: Proclamações libertárias para uma militância LGBTQ. São Paulo: n-1, 2019.

YORK, S. W. As (Trans)insurgências. In: YORK, S. W. Tia, você é homem? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de Pós-Graduação. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

INSURGÊNCIAS NECESSÁRIAS NA PRÁTICA DE PESQUISAR

Danielle Monteiro de Sousa[104]

RESUMO: O presente trabalho consiste na sistematização das principais ideias apresentadas durante a IV Jornada Discente do PPFH/UERJ, e cujo objetivo foi de apresentar as mudanças nos caminhos da pesquisa em desenvolvimento no mestrado, após o contato com autoras feministas negras, em duas disciplinas oferecidas no referido programa, no primeiro semestre de 2021, e de como o contato com essas autoras e essas novas narrativas foram decisivas, não só para a mudança da abordagem teórico-metodológica da pesquisa, mas também, e principalmente, para a mudança de olhar para a realidade em que estou inscrita como mulher, trabalhadora e pesquisadora, apontando para as insurgências necessárias para a superação de valores eurocêntricos e supremacistas brancos, rumo a uma sociedade mais diversa, democrática, inclusiva e menos violenta, rompendo com a perspectiva colonizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Novas epistemologias, racismo, desigualdade racial, branquitude, desigualdade de gênero.

INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste na sistematização das principais ideias apresentadas de forma oral, durante a IV Jornada Discente do PPFH/UERJ, realizada nos dias 30 de novembro e 1º de dezembro de 2023, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que teve como objetivo, apresentar os caminhos percorridos durante a pesquisa de mestrado, ainda em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ (PPFH/UERJ), apontando para a importância de estarmos abertas/os ao novo, às novas epistemologias e novas narrativas, considerando essa uma atitude insurgente e necessária ao ato de pesquisar, principalmente no campo das relações raciais e de gênero, tendo em vista a necessária superação do modelo tradicional de formação acadêmica, em um contexto de América Latina, principalmente

[104] Mestranda em Políticas Públicas e Formação Humana no PPFH/UERJ – E-mail: danimonterj@hotmail.com

num país como o Brasil, que ainda vive as consequências nefastas deixadas como herança pelo processo de colonização e escravização, já que esse modelo se estrutura em fundamentos e práticas pautados na supremacia branca, eurocêntrica e no patriarcado.

Assim, refaço a trajetória percorrida desde a apresentação do pré-projeto para entrada no mestrado, bem como as mudanças e giros, tanto no caminhar da pesquisa, quanto da perspectiva que passo a adotar, após o primeiro contato com autoras feministas negras, em duas disciplinas oferecidas no referido programa, no primeiro semestre de 2021, e de como estar em contato com essas autoras, e essas novas narrativas foi decisivo, não só, para a mudança da abordagem teórico-metodológica da pesquisa, mas também, e principalmente, para a mudança de olhar para a realidade em que estou inscrita como mulher, como trabalhadora e pesquisadora, rompendo, pouco a pouco, com a perspectiva tradicionalmente utilizada nos ambientes acadêmicos, com referenciais teóricos que reforçam os valores supremacistas brancos e do patriarcado. Para tanto, e com o intuito de desenvolver uma escrita que rompesse com a perspectiva colonizadora, me apoio teoricamente em grandes autoras, tais como Grada Kilomba, bell hooks, Lilia Schwarcz, Liv Sovik, Cida Bento, Mara Vigoya, Thula Pires e Sueli Carneiro, como forma de, não só, valorizar, como também difundir a escrita feminista negra.

Concluímos, portanto, que somente com a ampliação do repertório acadêmico, com a utilização de novas epistemologias, novas narrativas, são necessárias para a superação desses valores eurocêntricos, rumo a reconstrução de uma nova sociedade, diversa, democrática, inclusiva e menos violenta.

CAMINHOS DA PESQUISA

Apesar de incontestável uma maior diversidade no ambiente acadêmico, tanto pelo o que se consome, quanto por quem passou a frequentá-lo, após a implementação da política de cotas, como bem colocado por Liv Sovik (2019), também não se pode negar que, ainda hoje, é um ambiente em que, além da presença de uma maioria branca, também resiste uma forte influência europeia e um apego provinciano às suas produções e autores, talvez por resquício histórico da forma como se constituíram as instituições de ensino em todo país, como bem apresenta Lilian Schwarcz (2020).

Assim, meu pré-projeto de ingresso no mestrado do PPFH/UERJ tinha como "objeto" de estudo a reprodução do racismo na aplicação das medidas socioeducativas na cidade do Rio de Janeiro, tendo como foco o perfil dos adolescentes e da mentalidade desenvolvida a partir daí, como bem pontuou Lilian Schwarcz, em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, ou seja, Liberdade Assistida - LA e Prestação de Serviço à Comunidade – PSC. Através da consolidação do perfil dos adolescentes, pretendia investigar como as/os operadoras/es do Sistema de Garantia de Direitos se posicionavam diante dos dados, como forma de verificar se identificavam ou não a materialização do racismo estrutural e institucional, como aponta Silvio Almeida (2020), e se essa identificação implicaria, de alguma forma, em uma responsabilização pela "reprodução" do racismo em suas práticas profissionais. Porém, modifiquei a direção da pesquisa a partir das discussões trazidas na disciplina eletiva oferecida no PPFH - Tópicos Especiais: Relações raciais, gênero e dissidências, oferecida no primeiro semestre de 2021, bem como com as preciosas contribuições recebidas durante o processo de orientação da pesquisa, tanto individual, como coletivamente.

Lembro do impacto que senti após a primeira leitura realizada na referida disciplina, e das reflexões que ela me possibilitou, e que continuam reverberando. Em sua carta à publicação da tradução na versão brasileira, escreve magistralmente Grada Kilomba (2019, p. 13): "Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as *muitas* identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento: Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem? [...]". A autora também apresenta uma análise sobre os elementos de violência e poder guardados na palavra "objeto", e menciona os conceitos de *sujeito* e *objeto*, sendo "sujeitos são aqueles com direito de definir suas próprias realidades", e objetos, por sua vez, aqueles que têm suas "realidades definidas por outros" (KILOMBA, *op.cit*, p. 28).

Assim, a partir dessa leitura, dessa captura das palavras e sentidos usados pela autora, uma mulher negra, fui convidada, pela primeira vez, a questionar a branquitude e o patriarcado, e assim, mudar minha forma de olhar para a pesquisa, e principalmente para o que pretendia pesquisar, e sob qual perspectiva. Primeira vez, e somente no mestrado, em uma disciplina eletiva, mesmo tendo cursado duas graduações e uma especialização anteriormente, o que diz muito acerca do modelo de academia a que me referi no início deste artigo. Naquele momento, foi como se tivesse virado uma chave e algo em mim mudou, definitivamente, como se outras fossem as lentes pelas quais eu

passei a enxergar o mundo. Dali para frente, esse processo crítico-reflexivo, cujo o germe sempre carreguei comigo, ganhou o corpo e a consistência das quais carecia para se tornar uma prática diária, fosse na academia, fosse no trabalho, fosse na vida.

Outra experiência que merece destaque, neste mesmo sentido, foi durante a disciplina Fórum Interdisciplinar cursada, também, no primeiro semestre de 2021, quando a professora da disciplina deu a orientação de que todos os trabalhos deveriam ter seus temas racializados, e houve uma grande comoção, talvez até resistência, das alunas e alunos, que mais me pareceu se dar por desconhecimento do como e do porquê fazê-lo, do que por falta de desejo ou alguma oposição, propriamente ditos. O espanto de alguns alunos diante da proposta revelou as consequências do eurocentrismo, impregnado no corpo discente. Neste caso concreto, a docente em questão provocou a turma para uma reflexão tão necessária quanto urgente no ambiente acadêmico, sobretudo o brasileiro, assim como no exemplo anterior, onde a outra docente mencionada estabeleceu uma bibliografia majoritariamente de autoras/es negras/os e também autoras/es LGBTQIA+, numa tentativa de diversificar e democratizar o acesso à novas epistemologias, para dar conta da diversidade e realidade brasileiras, que fazem mais sentido e mais se aproximam do nosso contexto, porém, essas iniciativas ainda são tímidas no ambiente acadêmico, como destaca Liv Sovik:

> O eurocentrismo vigente na universidade faz com que o percurso de estudantes que queiram aprender outras perspectivas sobre a geografia social do mundo e sua divisão racial passem por uma gincana em que inevitavelmente tropeçam em obstáculos da política institucional. Muitas vezes, segundo me dizem, seus orientadores e orientadoras não aceitam projetos "militantes" que, para os estudantes em questão, só tratam de interesses diferentes dos usuais, ligados ao status quo e ao conhecimento pelo conhecimento. (SOVIK, *op. cit*.).

Desta forma, percebi que ao focar no perfil dos adolescentes e jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa, eu estaria limitando a análise a eles, já que estaria tomando o seu perfil como problema, e dessa forma, olhando para os efeitos da medida socioeducativa, e não para suas possíveis causas. Além disso, estaria mantendo, mesmo que não intencionalmente, o silêncio em relação à herança do branco na história do racismo e das desigualdades sociorraciais no Brasil, aderindo, assim, ao "acordo tácito", também chamado por Cida Bento (2014, p. 46) de "pacto narcísico da branquitude", ao não questionar as estruturas de poder e dominação sobre as quais essas desigualdades vêm sendo forjadas ao longo dos séculos. Assim, num giro necessário, decidi,

então, utilizar a branquitude como categoria de análise, entendida aqui como "pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele" (MÜLLER; CARDOSO, 2017, p. 13), para tentar entender como os agentes que compõem o Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, são atravessadas/os pelos lugares que ocupam nessa estrutura e como incidem nas desigualdades raciais e no racismo, considerando que práticas estruturadas no racismo são um impeditivo para a efetiva garantia de direitos. Assim, decidi lançar luz sobre aquelas/es que, dotadas/os de uma suposta neutralidade, são agentes de uma atuação institucional, na qual não só lidam com as desigualdades raciais e de gênero e com o racismo cotidianamente, mas também incidem decisiva e silenciosamente para a manutenção dessa estrutura desigual, sem que sejam questionados ou se questionem sobre suas responsabilidades: Juízas/es, Promotoras/es de Justiça e Defensoras/es Públicos, como forma de pensar em possibilidades para romper com esse "pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios" (BENTO, 2022, p. 18).

Mais recentemente, após dialogar coletivamente sobre a pesquisa, decidi incorporar a categoria "profissionais do SUAS" à investigação, com o intuito de deixar mais completa a análise deste universo, e as correlações de forças que nele incidem, visto que essas/es são profissionais que fazem a mediação das relações entre as/os agentes do sistema de justiça e a população atendida, neste caso, as/os adolescentes e jovens em cumprimento de MSE em meio aberto. Isso porque, a Política de Assistência Social também tem um papel decisivo na conformação dos lugares, no apaziguamento dos conflitos, já que seus profissionais fazem a mediação entre o Estado e a população que mais necessita de políticas públicas efetivas e eficazes e, desta forma, essas/es profissionais também tem sua responsabilidade na manutenção ou ruptura do *status quo*, quando se trata das desigualdades sociais, raciais e de gênero, a depender da postura que assumem na condução do seu trabalho, seja adotando uma postura crítica, seja uma postura conservadora.

Como Assistente Social, e adotando uma postura crítica da realidade em que me inscrevo como trabalhadora do SUAS, aproveito para discutir a responsabilidade do branco diante dessa estrutura desigual de poder que impacta na vida da maioria, e, de algum modo, reconhecer e interferir nos privilégios que atravessam esse lugar, para tentar contribuir com as mudanças que desejo ver no mundo. "Eu enxergo a contribuição do branco vinda do lugar onde ele está, porque

ele está dentro das instituições. Ele está no lugar onde são tomadas as decisões, sejam quais forem as instituições." (BENTO, 2020, p. 26 -27). Neste caso, considerando meu trabalho como Assistente Social na Secretaria Municipal de Assistência Social na cidade do Rio de Janeiro, percebo a importância em questionar o perfil da população atendida, considerando o ponto de vista interseccional, que analisa os marcadores sociais de diferenças e desigualdades a partir da epistemologia feminista negra, como conceitua Mara Vigoya (2023, p. 21), "El concepto *"interseccionalidad", entendido como imbricación de opresiones que se afectan mutuamente...*" desnaturalizando as desigualdades, tanto nas análises, quanto nas abordagens junto às/aos usuárias/os dos serviços, cotidianamente, isso porque, é necessário também que utilizemos de referências teóricas mais próximas da realidade latino-americana, do que aquelas, europeias, tradicionalmente utilizada pelos profissionais mais progressistas, mas que, ainda assim, são referências insuficientes para dar conta das questões de gênero e raça. Cito aqui, neste mesmo sentido, a Teoria Crítica da Raça (TCR), que também traz a questão da raça como elemento central para analisar e entender o que Thula Pires (2015, p. 64) chama de: "as relações de poder da sociedade" e a "importância da consciência de raça (*race consciousness*) como instrumento de desconstrução da hierarquia social", porque acredito que para dar conta dos mecanismos sofisticados para manutenção do poder e do controle social por parte das elites no Brasil, que desde a sua formação é marcado pela hierarquização racial, e pelo patriarcado, nada mais insurgente e necessário do que o uso de novas epistemologias para subverter a ordem do dia.

De acordo com Bell Hooks, não há outra forma de romper a perspectiva colonizadora de ver, agir e pensar, que estão materializadas em modelos hegemônicos de imagem e de saber, sem que haja a transformação das formas de escrever e falar sobre raça, objetivando a transformação da imagem, isso porque, defende a autora:

> Existe uma conexão direta e persistente entre a manutenção do patriarcado supremacista branco nessa sociedade e a naturalização de imagens específicas na mídia de massa, representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras, em diversos aspectos. (HOOKS, 2019, p. 33).

Referindo-se a Michel Foucault, Hooks (*op.cit.,* p. 34*)* afirma que o controle das imagens, ou seja, das representações, constitui-se como chave para a manutenção de qualquer sistema de dominação racial, já que "todo regime de representação é um regime de poder formado [...] pelo

binômio fatal 'conhecer/poder'". O que nos leva à questão do exercício do poder através da produção de discursos e práticas aceitas como verdade. "Por 'verdade', entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e funcionamento dos enunciados." (FOUCAULT, 2021, p. 54). Desta forma, fica claro que é somente por meio da descolonização das instituições, e, consequentemente, a descolonização do pensamento, é que poderemos superar o racismo, adotando novas abordagens para pensar raça, e "desaprender atitudes e valores supremacistas brancos" (hooks, op.cit., p. 48).

Para finalizar, de acordo com esse mesmo mecanismo de dominação e controle, que lança mão do racismo para a manutenção da supremacia branca, o patriarcado se utiliza do machismo e do sexismo, para criar uma camada a mais de opressão em relação às mulheres, e mais ainda, em relação às mulheres negras. Permanecendo com a discussão dentro do contexto acadêmico, é importante ressaltar que esse ainda é um ambiente bastante hostil para quem não é homem. A utilização da "norma culta" e os padrões de linguagem que reforçam o masculino como regra, o fantasma da maternidade, seja pela possibilidade de uma pesquisadora engravidar ou de ter que cuidar de um filho doente, o que coloca em questão, a sua produtividade, como também nossa dupla, e às vezes tripla jornada, são alguns dos elementos que tornam mais difícil a vivência e a permanência de mulheres nesses espaços, e de como ser homem é desfrutar de muitos privilégios. Desta forma, estas são questões alicerçando uma sociedade onde se naturalizam as desigualdades de direitos, baseando-se tanto nas diferenças de raça, quanto nas de gênero, como se estas pessoas, pessoas negras, mulheres não negras, mas sobretudo as mulheres negras fossem "portadores de humanidade incompleta", como adverte Sueli Carneiro (2011, p. 15).

Lembro ter sido um momento de muita angústia, quando minha orientadora me deu o *feedback* sobre as primeiras linhas escritas após entrar no mestrado. Eu utilizava a "norma culta", portanto, escrevia no masculino, na 3ª pessoa do singular, porque aprendi que um texto só seria aceito se assim fosse escrito. Escrever no masculino é considerado escrever de forma neutra, é o padrão. Não podemos dar voz ao nosso "eu". Foi assim que aprendi a reproduzir a linguagem aceita pelo patriarcado, a me apagar nas linhas e entrelinhas, por que temos que ser neutras para sermos acadêmicas. Assim, foi desafiador, e ainda é, exercitar uma escrita desobediente, mas não esqueçamos que uma chave havia sido virada em mim, e entendi que o mecanismo de apagamento e assujeitamento utilizados no racismo tem a mesma raiz do sexismo. Assim, foi, não só,

surpreendente, como muito satisfatório, ler cada palavra de Kilomba e a forma como ela reinventou o vocabulário como crítica ao colonialismo e ao patriarcado.

> [...] a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é *normal* e de quem é que pode representar a *verdadeira condição humana*. (KILOMBA, *op.cit.*, p. 14).

Desde então, tenho me permitido experimentar com as leituras, e também com a escrita, essa nova forma de ser e estar no mundo, no trabalho, e, principalmente na academia, já que temos nela, mas não só, um espaço privilegiado para desconstruir o que lá também se encontra construído, através de leituras e escritas subversivas e insurgentes (HOOKS, op.cit.). Se o meu ponto de vista é branco, então o que me cabe é criticar o ser e estar da branquitude no mundo, num exercício de responsabilização diante das desigualdades de proporções aviltantes, mas que ainda são invisíveis para muitos. E como Assistente Social, o que me cabe é questionar e criticar cotidianamente, a que sirvo, como sirvo e por que sirvo, entendendo que, somente uma postura crítica e atenta contribuirá para a subversão do *status quo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a universidade como espaço privilegiado de produção e validação do saber/poder, entendo ser fundamental que também seja um espaço aberto, não só para o acolhimento de novas epistemologias, mas, sobretudo como espaço onde novas formas de pensar e enxergar o mundo de forma mais diversa, democrática e inclusiva sejam gestadas, incubadas.

Em um país como o Brasil, recordista no tráfico de pessoas africanas escravizadas (IBGE, 2000), onde mais morrem pessoas em decorrência da LGBT+fobia (ACONTECE. ANTRA. ABGLT, 2023), onde os dados acerca da violência contra mulheres seguem alarmantes, ano após ano, e onde "a desigualdade na letalidade entre mulheres negras e não negras [...] revela o encontro do racismo estrutural com os valores do patriarcado" (CERQUEIRA e BUENO - Coord., 2023), sem contar com as dificuldades vividas pelas pessoas com deficiência, em decorrência do capacitismo, e os povos indígenas, em decorrência da ganância e do racismo, é urgente a atualização das referências amplamente utilizadas no ambiente acadêmico, com a importação de paradigmas muito distantes de nossas realidades.

Não se trata de descartar completamente as obras e autores somente por suas nacionalidades, gênero ou raça/etnia, mas a escolha dos referenciais teóricos, hoje, pode e deve ser dar de forma mais diversificada, já que há alternativas muito valiosas, sendo referências legítimas, para além do patriarcado supremacista branco.

Partindo do princípio que somente os incomodados mudam o mundo, porque para os acomodados o mundo está bom como está, a disseminação de novas formas de enxergar, analisar e entender as grandes questões de nosso tempo se fazem urgentes, e a Universidade tem um papel relevante, neste contexto. Essas novas referências, essas novas epistemologias precisam ser mais amplamente desenvolvidas e divulgadas nos espaços acadêmicos, fazendo presença em grande parte das bibliografias utilizadas e sugeridas nas graduações e pós-graduações, para que se possa olhar com novas lentes para velhas questões, ainda não superadas de nosso tempo. É preciso desaprender, o que e como se aprendeu, para que se possa mudar, de fato, "descolonizando o eu", e enfim, descolonizando o nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACONTECE. ANTRA. ABGLT. *Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2022*. Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2023. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/wp-content/uploads/2023/05/Dossie-de-Mortes-e-Violencias-Contra-LGBTI-no-Brasil-2022-ACONTECE-ANTRA-ABGLT.pdf> . Acesso em 20/02/2024.
ALMEIDA, S. L de. *Racismo Estrutural.* São Paulo: Jandaíra, 2020.

BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, C. *Branquitude: racismo e antirracismo* - diálogos do encontro 26 a 28 de outubro de 2020, Ibirapitanga, 2020.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARONE, I.; BENTO, C. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). *Atlas da violência 2023*. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9350-223443riatlasdaviolencia2023-final.pdf.> Acesso em: 20/02/2023.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 11ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, B. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e povoamento/negros#:~:text=Presen%C3%A7a%20negra,ter%C3%A7o%20de%20todo%20com%C3%A9 rcio%20negreiro.> Acesso em: 20/02/2024.

MULLER, T. M..; CARDOSO, L. (Orgs.). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.

PIRES, T. R. O.; LYRIO, C. *Teoria Crítica da Raça como referencial teórico necessário para pensar a relação entre direito e racismo no Brasil*. In: CONPEDI/UFS. (Org.). Direitos dos conhecimentos. Florianópolis: CONPEDI, 2015, p. 61-85.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. 18ª Reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SOVIK, L. *Branquidade e Racialização: qual é o lugar da educação?* Conferência de abertura. 8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Tema: "Ser/estar emergentes e/na educação". ULBRA – Canoas, RS, 25 a 27 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/branquidade-e-racializacao-qual-
e-o-lugar-da-educacao/>. Acesso em 20/02/2024.

VIGOYA, M. V. *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitário*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Amsterdam: TNI Transnational Institute, 2023. Libro digital, PDF.

O BELO PERIGO DAS VOZES NEGRAS QUE CONTAM SUAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS

Fernanda P. Miranda[105]

RESUMO: O objeto deste artigo se foca nas diferenças presentes nas falas da renomada Conceição Evaristo e sua busca por um modo singular de escrever da negritude que ela mesma denomina Escrevivência; e da também renomada Ana Maria Gonçalves -- autora do romance histórico chamado "Um Defeito de Cor" -- focando em seu posicionamento pessoal sobre a universalidade de sua própria obra, a ser comparado com reflexões feitas por Grada Kilomba acerca do essencialismo e relações raciais. A pesquisa qualitativa ilustrada por menções tanto a obra literária quanto a falas das autoras citadas, reflete sobre os vínculos idiossincráticos e identitários presentes em suas narrativas, apontados por elas mesmas, tais como vivenciam de forma direta ou indireta as heranças sociais de sua ancestralidade que foi outrora escravizada e mais recentemente ainda aprisionada aos estereótipos raciais.

PALAVRAS-CHAVE: relações raciais, literatura, negritude, *Escrevivência*.

O artigo a seguir foi criado a partir de um recorte feito em uma pesquisa qualitativa mais ampla – que inclusive abrange não somente literatura negra ou feminina, mas os processos de subjetivação, sentidos e afetos na literatura em geral. Tentaremos até o final elucidar um questionamento acerca do que seria de fato “o belo perigo das vozes negras que contam suas próprias histórias”, e as faces deste “perigo”...

Embora em sua confecção a teoria foucaultiana acabou por não ser tão utilizada quanto em seu planejamento para esta pequena análise, como a princípio este trabalho havia sido imaginado, a provocação no título inspirada em um dos textos de Foucault ainda é pertinente para o tema do qual este texto se pretende tratar, pois deve nos chamar a atenção exatamente como um convite ao começo de uma reflexão maior.

[105] Mestranda do PPFH – UERJ, https://lattes.cnpq.br/4137977480424859

Contudo, aqui visaremos refletir sobre a potência de uma escrita cujas singularidades foram ocultadas por muito tempo e sempre contadas pelas versões de outrem da maneira que lhes convinha e criando estereótipos. Porém, a escrita negra vem tomando seu lugar na literatura e contando sua própria verdade agora, por vezes em tom de denúncia e por outras se utilizando de ficção, poesia, ou relatos bibliográficos para preencher graves lacunas históricas e sociais... De diversas formas e narrativas, embora listar quais não será nosso foco.

Todavia aqui refletiremos como duas das maiores autoras negras do país se relacionam com as ficções que criaram, assim como com os processos subjetivos de ambas, envolvidos nestas criações – tanto de modo pessoal como de modo coletivo, e como elas veem a relação deste coletivo com as suas obras de formas distintas.

Com Conceição Evaristo, contemplamos sua prática literária da Escrevivência, como descrita na terceira edição de “Becos da memória”, onde Conceição nos conta que tal livro levou vinte anos para ter sua primeira publicação em 2006, e a escritora comenta que desde muito jovem já buscava a construção de um modo singular de escrever, colocando o máximo de si mesma em sua produção literária ao fundir fatos e ficção, a forma de escrita que mais tarde seria denominada Escrevivência – pela junção das palavras "escrita" e "vivência" (2018, p.12).

Tendo Conceição inquestionável relevância como representante da negritude na literatura brasileira, segundo a autora seu texto passou a “já ter se acostumado ao abandono por ficar tanto tempo esquecido na gaveta”, onde os originais ficaram esquecidos muitos anos pelo descaso sofrido nas tentativas de publicação --, no que ela afirma que ao publicar o texto estaria entregando aos leitores um pouco das suas memórias (2018, p.11).

O que difere o texto de Evaristo de uma obra autobibliográfica comum – embora contendo suas memórias de vida – é o fato de que nesta sua entrega ao escrevê-lo, ainda em sua juventude quando escrevera laudas que mais tarde gerariam o livro, teria sido o momento em sua escrita onde ocorrera o "primeiro experimento em construir um texto ficcional con(fundindo) escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita e vivência" (2018,p.11) – e criando mais de um neologismo no processo como podemos observar. Ou seja, estamos aqui diante de um modo próprio de escrita que mescla ficção com realidade segundo a própria escritora em uma produção literária que funde fatos e elementos de ficção no processo de *Escrevivência*.

O termo é então cunhado por Evaristo como já citado, todavia que se tornou uma palavra específica para tratar exclusivamente de **narrativas negras femininas na literatura,** sendo tal peculiaridade um elemento importe. Deixarei aqui mais uma definição do termo que vale à pena ser mencionada, uma vez que foi dita pela própria autora em um minidocumentário específico sobre tal processo de escrita, exibido em 2020 pelo canal Leituras Brasileiras, no Youtube. Deste modo, seguem as palavras da escritora:

> "Com muito orgulho mesmo, o meu texto tanto texto literário quanto texto ensaístico a prosa, a poesia... nasce profundamente marcado pela minha experiência de mulher negra na sociedade brasileira... É uma Escrevivência que se dá realmente através dessa vida, do povo negro, homens, mulheres, crianças... o meu material literário está profundamente ligado às minhas experiências dessa coletividade negra..." (EVARISTO, em Leituras Brasileiras, 2020)

Para Conceição Evaristo, o movimento da escrita se confunde com o movimento da própria vida, em vista disto *Escreviver* então seria buscar através das palavras e da linguagem, recursos para ressignificar cenas absolutamente duras da realidade cotidiana negra e transmutar os sentidos desta narrativa para algo poético. Ao que ela afirma -- e com toda razão -- que para qualquer um que possua o mínimo de observação, esse passado não foi expurgado nem em termos emocionais e nem de políticas concretas, quando se vê onde está a grande maioria da população negra no Brasil, e trabalhar esse passado na literatura é uma forma de buscar dignidade no presente.

Aqui aparece outro elemento característico das expressões ficcionais negras: a questão da necessidade pertinente e constante de expurgar um passado nefasto que ainda não foi totalmente expurgado, e aparece com demasiada frequência refletido no presente de todas as pessoas negras de diferentes maneiras, e não se atém apenas à população negra brasileira e suas vidas ou às formas de fabulação que dela emergem, mas se estende para produções ficcionais negras em geral, incluso as advindas de outras nacionalidades.

Ainda sobre a construção de relatos ficcionais é interessante comentar aqui como eles são analisados no capítulo "Da Construção de Becos", em "Becos da Memória", onde Conceição fala deste espaço tênue entre a narrativa real e ficcional, onde nos conta que seu processo de escrita acontece quando sua memória "ficcionaliza" lembranças esquecidas acerca das suas experiências vividas em família.

Para a autora, neste caso, a invenção de um trecho ou outro surge para cobrir o vazio deixado por lembranças esfaceladas (2018, p.13), onde fatos e ficção se relacionam intimamente, e praticamente se torna por vezes impraticável – e talvez até seria uma pretensão, ou no mínimo algo de pouca utilidade – separar ambas as coisas no processo de subjetivação contido nas palavras. Uma vez que as relações de sentido criadas na narrativa saltam muito mais à importância.

O principal a ser observado aqui, é como para explicar tal processo criativo ao leitor, a citada romancista cria uma narrativa ao mesmo tempo didática e encantadoramente poética, que merece ser transcrita neste trabalho visando enriquecê-lo, tal qual poderia ser no mínimo de mal tom ou um ato de omissão tecer um comentário sem mostrar tais belas palavras:

> "Tenho dito que Becos da Memória é uma criação que pode ser lida como ficções da memória. E, como a memória esquece, surge a necessidade da invenção. Também já afirmei que invento sim e sem o menor pudor. As histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção. Nesse sentido venho afirmando: nada que está narrado em Becos da memória é verdade, nada que está narrado em Becos da memória é mentira. (...) Ali busquei escrever a ficção como se estivesse escrevendo a realidade vivida, a verdade." (EVARISTO, 2018 p.12)

Tal conceito de escrita, através da escrita-vivência de sua porta voz é o espaço para que as vozes negras falem por si mesmas, traz as vivências negras sob o ponto de vista negro, diante de uma crítica literária que não acredita que as vivências negras possam ser matéria de ficção, mas contraditoriamente existem obras literárias que se utilizam dos relatos negros vistos como algo "exótico" ou periférico pela ótica dos brancos, e assim como retiram inspiração da cultura africana diaspórica. Conceição cita, por exemplo, as obras do Jorge Amado onde as culturas negras estão presentes como meras temáticas de fundo com personagens objetificadas, mas são aclamadas pela crítica apenas por serem contadas pela voz de um homem branco.

Na história da personagem Ponciá Vicêncio, cujo romance de mesmo nome é comentado brevemente em "Becos da Memória", emerge como um bom exemplo de narrativa romanceada construída através da prática da *Escrevivência*, uma vez que Conceição nos fala sobre o processo de construção desta personagem com sua história e vivências, mesmo que não sejam da autora tais vivências. No supracitado minidocumentário de 2020, Evaristo a descreve como uma mulher que sai de uma cidade qualquer para tentar a vida na cidade grande.

Assim, no seu relato gravado em vídeo e exibido pelo canal Leituras Brasileiras, a autora fala sobre a experiência em compor detalhes da cena em que a personagem apanha do marido, na qual ela relata tê-la escrito aos prantos, ao ponto de ter de parar de escrever para respirar, mesmo que ela mesma nunca tenha apanhado de um homem em sua vida. Mas representando ali, através de Ponciá, as vivências de inúmeras mulheres.

Em seguida ela ainda descreve um romance, cuja personagem – uma grande matriarca - possui uma maneira peculiar de se comunicar com o mundo através dos seios, pois em momentos em que algo acontecesse com seus descendentes ela sentia dores nos seios. A própria autora ao escrevê-la teria começado a sentir nos próprios seios as dores da personagem... então acabou tendo que deixar aquela história parada por anos, por sentir receios de mexer com aquela narrativa devido às intensas sensações que lhe causava.

Seria algo como afetação e significados idiossincráticos envolvidos no processo criativo, que é totalmente pautado por vivências concretas e experiência pessoal, embora formada não necessariamente apenas de suas próprias vicissitudes, mas se constitui de um método que transcende para a própria esfera de imaginação onde as vivências coletivas ao mesmo tempo também se tornam suas em sua escrita, ainda que nem tudo o que narra ela mesma tenha vivido, uma vez que *Escrevivência* somente se faz na coletividade.

A autora, ainda no relato em vídeo supracitado, descreve seu processo criativo como um "modo múltiplo e multifacetado" de vivenciar tudo que escreve através de suas personagens, ainda que sejam vivências que tenha ouvido falar ou presenciado sem ter sentido em si mesma, como se fosse intimamente "contaminada" pelas vicissitudes delas dentro de sua escrita.

Algo que se torna uma forma de resistência que possui a potência de preencher com relatos – sejam fatos ou ficcionais – uma grave lacuna histórica advinda do descaso da história geral brasileira registrada com as subjetividades negras e suas histórias. Em um processo criativo, que é sempre pautado por vivências concretas e experiência pessoal **ainda que nunca de modo individual**, mas que se constitui de um método que transcende para a própria esfera onde as vivências coletivas ao mesmo tempo também se tornam suas em sua escrita, ainda que nem tudo o que narra ela mesma tenha vivido.

Contudo, este trabalho se iniciou propondo uma reflexão sobre mais de uma das faces de um "belo perigo das vozes negras que contam suas próprias histórias", e até aqui contemplamos

apenas uma, a qual **não seria um perigo para a negritude**, mas para os padrões majoritários que sempre consagraram autores que a colocam constantemente em um lugar de exotismo e subalternidade, vendo-a de fora e de um lugar veladamente hierárquico.

Eis que agora nos debruçaremos nas falas da romancista Ana Maria Gonçalves, autora de "Um Defeito de Cor", romance histórico publicado pela primeira vez também em 2006, e que conta sobre a vida de Luísa Mahin, heroína da Revolta dos Malês, narrada do ponto de vista da própria personagem contando sua trajetória desde menina nascida no Reino de Daomé – onde seu verdadeiro nome era Kehinde – e como ela foi capturada e escravizada em África ainda na infância.

Kehinde foi raptada junto com uma irmã por atravessadores de escravos porque eles pretendiam dar de presente tanto ela e sua irmã gêmea, ambas ainda crianças – e que naquela tenra idade já haviam presenciado tanto estupro quanto morte violenta da própria mãe e do irmão mais novo. Assim, a viagem desumana à bordo de um dos execráveis navios negreiros é contada sob o ponto de vista da protagonista, em primeira pessoa – descrita em seus detalhes mais horríveis, contudo históricos –, onde a irmã de Kehinde morre, e ao chegar já sem família ao Brasil, a menina é destituída de seu verdadeiro nome e identidade sendo rebatizada de Luisa, onde cresceria e teria uma trajetória marcada por várias outras violências, mas também por muita luta e resistências...

Ana afirma que ao compor a narrativa de Kehinde/Luisa em primeira pessoa pretende que sua voz de fato seja ouvida, que a voz de uma mulher negra seja ouvida por todos. No entanto chama a atenção quando, mesmo tendo o livro citado como sua obra prima, em entrevista ao programa Roda Viva da TV CULTURA, em julho de 2023, a autora explica por que sua obra para ela "**não seria literatura negra"**, fazendo questão de marcar um posicionamento – potencialmente controverso para o movimento negro – de que sua escrita não deve ser colocada em uma categoria específica como literatura negra unicamente, no que ela deseja ser vista como Literatura Nacional de maneira mais abrangente.

Assim já podemos a partir daqui observar a supracitada relação distinta de ambas autoras com suas obras diante da coletividade e de como através disto podemos verificar que, ao contrário do que as normas culturais majoritárias e embranquecidas da sociedade muitas vezes colocam, não há aparentemente uma ideia de ficção negra tão homogênea, e a maneira como pessoas negras se

relacionam tanto com sua própria negritude quanto com a ficção é múltipla, sendo neste caso a própria literatura produzida por mentes negras bem diversa.

Embora convém desde já evidenciar que ambas as relações entre autora e obra não estão sendo postas ou analisadas aqui sob um ponto de vista que pretenda afirmar que uma seria melhor ou pior do que a outra, ou mais ou menos relevante tanto para a negritude de modo social e cultural, quanto para a relação humana com a ficção de modo geral, mas apenas elucidar bem seu caráter distinto e analisar sobre os pontos colocados por cada uma.

Deste modo, a relação com sua obra colocada com veemência pela autora Ana Maria Gonçalves se encontra no risco de aprisionamento da escrita feita por algumas pessoas negras, que em suas militâncias tendem a um essencialismo racial um tanto quanto limitante no sentido de que qualquer pessoa negra que não o adere fica mal-quista. Para ilustrar tal argumento, trarei palavras da própria Ana a partir deste ponto, quando a mesma se preocupa com o perigo de "*sua obra perder o caráter universal se colocada unicamente no caráter identitário da negritude, ao que a autora avalia como uma limitação que coloca sua obra um tanto fora de um processo de concepção artística mais ampla de seu ponto de vista pessoal*".

Tal questionamento do nicho criado a partir da categorização da identidade negra tende a ser considerado controverso, ou até mesmo uma postura tanto quanto *parresiasta* por parte da autora que a profere. Assim colocamos aqui uma reflexão sobre o que Ana quer nos dizer com tal posicionamento... Pois a seguir trazemos trechos mais explícitos de sua fala sobre o assunto, e sua justificativa para defendê-lo:

> "...É uma postura pessoal minha(...), porque me incomoda... Pois por muito tempo se fez simpósios chamando de literatura brasileira uma literatura feita majoritariamente por homens brancos... Não havia representantes de uma literatura negra, indígena ou LGBT, eram homens sudestinos achando que só eles eram o que se chamava de literatura brasileira... A minha postura é que quero reivindicar algo além (...) eu sou uma mulher negra escritora e isso é fundamental no trabalho que eu faço, mas eu quero reivindicar esse local de literatura brasileira, porque acho importante a gente reinvindicar isso também... é um processo que acho que não anula o nicho que é completamente válido, e que eu legitimo e entendo de onde vem (...), mas estou reinvindicando um além... Eu quero a minha inscrição em um lugar que não me coloca em um determinado nicho..." (GONÇALVES, em Roda Viva, 2023)

Ana Maria se posiciona ao não querer estar presa à obrigatoriedade de escrever sendo unicamente uma representante de uma coletividade vista sob uma ótica estereotipada de identidade

sempre homogênea, e assim reivindicando a subjetividade de sua escrita e o lugar dela numa perspectiva que possa ir além de apenas racial. E ao mesmo tempo reivindicando abertamente uma reparação histórica através de uma inclusão da literatura negra na literatura nacional como um todo, e não sendo uma leitura direcionada à um único tipo específico de público ou à margem de outras, mas sim com alcance de fato universal segundo ela.

A escritora ainda deixa evidente que valoriza o caráter nichado das manifestações artísticas e literárias produzidas pelo movimento negro, tal qual a importância de suas conquistas, apontando-as como necessárias para a consolidação das vozes negras na literatura, mas simultaneamente deseja ter liberdade de transitar entre ambas perspectivas – uma singular e outra mais abrangente. E declara desejar que a ficção produzida por uma pessoa negra possa ser lida em um lugar de igualdade diante das obras de pessoas brancas, algo que foi negado.

Nesta perspectiva trago para esta discussão uma parte do texto de Grada Kilomba, em "Memórias da Plantação", onde podemos notar uma crítica semelhante feita a partir dos relatos de uma estudante chamada Kathleen, a qual por ser a única estudante negra entre outros tantos outros brancos também se sentia privada do direito de ter seu lugar para além de ser todo o tempo colocada em uma categoria de nicho baseada na cor de sua pele, de identificação absoluta e reconhecida sempre unicamente por sua negritude e pelos respectivos estereótipos a ela associados.

Kathleen, assim como observamos em Ana, se preocupava com a responsabilidade excessiva colocada sobre ela: a obrigação de representar sempre o que ser negra significa, tendo sua subjetividade reduzida somente a esta característica única. Como estudante ela se torna representante da "raça", e este status de ter que representar a negritude anuncia o racismo. Pois ela passa a estar incluída em um espaço de exclusão como um exemplar da raça, sendo forçada a ela este papel de representante da "raça" vista apenas como "uma raça" e com esta responsabilidade de "ser apenas *a* raça" (2019, p.174).

Analisando os relatos de Kathleen ao longo do texto, Grada analisa como o essencialismo no processo de identificação absoluta faz negar a pessoas negras o direito a subjetividade individual, onde elas passam a ser vistas como um espécime de uma determinada raça "sendo lidas como somente descendentes de pessoas que foram escravizadas" (2019, p.175). Assim sendo, enquanto outras pessoas de outras etnias ao redor de Kathleen tinham o privilégio de existir em

primeira pessoa, ela estava presa a ser sempre uma pessoa tríplice e a uma existência sempre em terceira pessoa.

Por fim Grada Kilomba ainda nos aponta como uma pessoa negra é constantemente colocada como uma representação corpórea, onde a pele se torna um acessório indispensável, estando a pessoa completamente presa à ela independentemente de sua vontade – tendo inclusive suas qualidades, tal qual sua inteligência, ou demais características de sua personalidade constantemente questionadas mediante a visão estereotipada da negritude. O texto destaca uma fala da estudante Kathleen, a qual nos traz uma reflexão relevante acerca do assunto:

> "Eu era inteligente (e especialmente inteligente) 'apesar de ser negra' (segundo olhares racistas) ... Sempre foi uma questão... ser negra era algo sempre presente, que tinha de ser colocado em algum lugar, isso nunca foi realmente... Eu nunca senti isso (ser negra) ... isso nunca foi integrado no que eu era." (KILOMBA, 2019 p.176)

Tal quais os relatos de Kathleen, apresentados por Grada, Ana Maria se posiciona a não querer estar presa à obrigatoriedade de escrever unicamente em terceira pessoa, reivindicando a subjetividade de sua escrita e o lugar dela numa perspectiva estética e não puramente apenas racial. Enquanto simultaneamente e de modo sensato deixa claro que legitima a condição de nicho da cultura negra e a própria representatividade.

Ana valoriza o caráter nichado das manifestações artísticas e literárias produzidas pelo movimento negro, tal qual a importância de suas conquistas, apontando-as como necessárias para a consolidação das vozes negras na literatura, mas em contrapartida sente a necessidade de ao mesmo tempo questionar essa obrigatoriedade do essencialismo e manifesta sentir o perigo de como a compreensão geral de sua obra literária pode ser afetada e limitada por tal categorização obrigatória.

Para a reflexão pretendida neste trabalho, salta aos olhos que tanto a perspectiva coletivista de Conceição quanto a postura questionadora e pessoal de Ana Maria necessitam ser levadas em consideração e postas em prática. Seja porque uma não anula a outra quando se pensa em cada autor negro ou autora negra como sendo um ser humano com processos de subjetivação únicos e noções de sentido diversificadas entre si e para além do grupo ao qual pertençam ou etnia na qual estejam alocados.

Ou simplesmente porque ambas as concepções podem se complementar e enriquecer a consolidação da negritude não somente na literatura, mas na cultura nacional como um todo, de um modo mais flexível, fluido e de fato sempre trilhando os caminhos da liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Groppa. *A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37,n.3, set./dez, 2011, p. 641 – 656.

BARROS, Bruno. A "escrevivência" na literatura feminina de Conceição Evaristo. Entrevista. Brasil: TV PUC-RIO, 2016, 15min; colorido. Vídeo. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=z8C5ONvDoU8&t=21s&ab_channel=TVPUC-Rio]

CASSIANO, M.; Furlan, R. (2013). O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. Psicologia & Sociedade, 25(2), 372-378. DUARTE, Eduardo de Assis. "*Por um conceito de literatura afro-brasileira"*. Rassegna Iberistica, vol. 37 n. 102, p. 259-279, 2014.

CONCEIÇÃO EVARISTO - ESCREVIVÊNCIA. Documentário. Brasil: Canal Leituras Brasileiras, 2020, 23min; colorido. Vídeo. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY&ab_channel=LeiturasBrasileiras]

DUARTE, Eduardo de Assis. "*Por um conceito de literatura afro-brasileira*". Rassegna Iberistica, vol. 37 n. 102, p. 259-279, 2014.

EVARISTO, Conceição. "A escrevivência e seus subtextos"; "Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita". In: *DUARTE, C.L. e NUNES, J.R.* (orgs.) *Escrevivência: a escrita de nós***.** Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Pp. 26-54

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. ePUB [livro eletrônico / Conceição Evaristo]. - - 3. ed. -- Rio de Janeiro : Pallas, 2018

EVARISTO, Conceição. Olhos D'Água. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2011, aula de 1 de fevereiro de 1984, p. 3-21.

FOUCAULT, M. *O belo perigo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2014.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
MBEMBE, Achille. "*As formas africanas de auto-inscrição*". Estudos Afro-Asiáticos (Rio de Janeiro), vol. 23-1, 2001, pp. 171-209.

SOARES, Diego. As trajetórias possíveis do *Banzo*: desdobramentos em narrativas de autoria negra. Ofícios Terrestres, Campinas –SP, 2023.

SÓ DEI “UM GRAU”: PRÁTICAS PUNITIVAS E INFRAÇÃO PENAL

Juliane de Oliveira Souza[106]

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo trazer reflexões sobre as violações de direitos no cotidiano de mulheres, mães de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas que já passaram por casas de internação, reincidentes ou que cumprem Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços Comunitários. O fato de ter um filho julgado como infrator da lei e de acompanhá-lo neste processo de cumprimento dessas medidas expõe essas mulheres a situações de violência tanto dentro quanto fora das unidades de internação. Procuramos analisar as diversas formas de violência presentes na vida dessas mães, abordando tanto os casos de flagrante desrespeito aos direitos humanos fundamentais quanto às condições de vida social e estrutural sub-humanas.
PALAVRAS-CHAVE: Mulheres, mães, medidas socioeducativas, infração penal, lei.

CAMINHOS PERCORRIDOS

O objeto consiste em colocar em análise as violações vivenciadas no cotidiano das mães que têm seus filhos cumprindo medidas socioeducativas no Centro de Referência Especializado de Assistência Social em Petrópolis (CREAS), especificamente no serviço de medidas socioeducativas (SEMESE). No contexto atual, aproximadamente 45 adolescentes são atendidos pelo SEMESE, cumprindo medidas em meio aberto. Desses, alguns já passaram pela internação ou semiliberdade.

O CREAS desenvolve ações relacionadas à proteção a adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, proteção social de crianças e adolescentes vítimas de violência, abuso e/ou exploração sexual e acompanhamento das famílias e idosos vítimas de violência (BRASIL, 2005). Esta instituição integra o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e compõe o Serviço da Proteção Social Especial de média complexidade. O objetivo das atividades que realizo é trabalhar

[106] Doutoranda no Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. E-mail: souzajulianeoliveira@gmail.com

com as famílias cujos vínculos estão fragilizados, mas não rompidos, fornecendo orientação, apoio psicossocial e jurídico especializado, e acompanhamento contínuo às famílias com direitos violados, visando fortalecer e potencializar os vínculos familiares.

Enquanto profissionais, atuando em um local ligado às práticas que compõem um aparelho coercitivo, onde a todo o momento é preciso relatar para o juiz, por exemplo, se determinado adolescente está cumprindo ou não as devidas medidas impostas, percebem-se as particularidades da justiça enquanto mecânica de governo. Modos de governo vão sendo produzidos e, nesse sentido, é importante problematizar as práticas e não as leis.

No cotidiano da prática profissional, além dos atendimentos individuais com os adolescentes e dos atendimentos a familiares, são realizados grupos com mulheres e mães de adolescentes julgados infratores. O trabalho desenvolvido vai além de encontros pontuais, envolvendo um atendimento sistemático durante o período de cumprimento da medida (geralmente seis meses de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade). O acompanhamento deixa claras as afetações e angústias vivenciadas, sobretudo quando os adolescentes comparecem inicialmente com suas mães ou figuras femininas responsáveis. São mulheres que têm seus corpos marcados pelo gênero, raça e classe social, enfrentando situações cotidianas que representam riscos para sua saúde mental e física, muitas vezes vivendo esses desafios sozinhas. Quando seus filhos são apreendidos, encontram-se isoladas nessa difícil situação.

No primeiro atendimento com a equipe do CREAS, é comum que essas mães se questionem sobre como permitiram que a situação chegasse a tal ponto, carregando consigo um profundo sentimento de culpa pelo comportamento de seus filhos e se indagando onde podem ter falhado na criação deles.

Importante destacar que há um paradoxo cruel que marca a história dessas mulheres, ou seja, se elas permanecem próximas de seus filhos, realizando visitas e o acompanhamento de todo o processo, são vistas como incentivadoras de que continuem sendo “criminosos”; por outro lado, se optam por não visitar, são culpabilizadas por não desempenharem o papel de “mães ideais”, e isso supostamente teria contribuído para o envolvimento dos filhos no mundo do crime. Nesse sentido, a culpa e a responsabilidade são sistematicamente atribuídas à mãe, enquanto o pai é isento de responsabilidades.

A ausência de um pai ou de uma "autoridade masculina" são frequentemente apontadas, também, como razões para o envolvimento dos jovens em práticas infracionais. Essa narrativa, mais uma vez, coloca a culpa sobre essas mulheres por não conseguirem proporcionar aos seus filhos essa referência masculina. Se esses adolescentes entraram para o mundo do "crime", é atribuído à falta de uma boa estrutura em seus lares. Esses são discursos que, por vezes, ouvi durante a minha trajetória.

Diante disso, existe uma idealização de um modelo "correto" de família, considerado pela sociedade como uma família estruturada. Muitos discursos circulam sobre as famílias que lidam com adolescentes que cometeram atos infracionais, rotulando-as como desestruturadas, ou seja, mães solteiras, às vezes com a ajuda de uma tia ou avó na educação e criação de seus filhos.

São essas mesmas mulheres que carregam consigo o medo. Medo das violências que podem enfrentar, medo da perda de seus filhos, medo dos olhares acusadores que as culpam. Logo, essa questão gera muitas vezes nas mães a produção de um sentimento de injustiça à medida que se sentem inconformadas com a situação drástica que o Estado produz, tanto nas violências vivenciadas por elas e por seus filhos, como chegar a ver a morte deles.

AFETOS E ENCONTROS POTENTES

A pesquisa se vale de um diário de campo para registrar observações, falas importantes e análises, proporcionando uma ferramenta rica para uma reflexão intensa sobre a experiência. Se apresenta como um instrumento proveitoso, no que eu posso escrever com a intensidade da vivência. Um registro dos encontros, falas, pensamentos, questões e sentimentos durante a caminhada. Scheinvar e Nascimento (2020) destacam que:

> Uma ferramenta importante para a realização da análise de implicações é o diário de campo, que opera como uma narrativa do cotidiano da intervenção, historicizando-a, resgatando-a, potencializando-a, ou seja, possibilitando análises pelo processo da escrita. Por isso, é possível dizer que a escrita do diário é a leitura analítica da prática, já que a escrita permite que acontecimentos, que poderiam ser ignorados, tomem corpo e sentido para a análise (SCHEINVAR e NASCIMENTO, 2020, p.130).

Os encontros com as mulheres e mães de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas ocorrem mensalmente no CREAS desde abril de 2022, adotando um método de trabalho coletivo e participativo. É um espaço de acolhimento de aproximadamente vinte mulheres,

em que trabalhamos com suas falas, narrativas e histórias de vida. A proposta é a coletivização de vivências a partir do processo de acompanhamento das medidas socioeducativas.

Os grupos, segundo Barros (1997), permitem o ato da mistura de mundos diferentes, construindo um plano de luta no qual as formas enrijecidas de ser se desestabilizam e podem dar espaço a novas dimensões da existência. Seria o contato com outras formas e experimentações, de ser e estar. Busco ir ao encontro das intensidades e da complexidade que envolvem os movimentos pequenos do cotidiano, em sua pluralidade e multiplicidade, pois:

> [...] é no fazer que se constroem as práticas profissionais. É misturando-se no cotidiano que se pode promover e potencializar os conflitos, os questionamentos políticos, enfim, a crise como oportunidade para produzir novas análises e valorizar o coletivo nesse processo (NASCIMENTO e SCHEINVAR, 2009 p.170).

Durante os encontros são utilizados alguns temas como "disparadores" das discussões. A ideia é possibilitar a construção coletiva e a produção de novos sentidos, evidenciando os analisadores que podem, por sua vez, surgir no campo. De acordo com Barros (2009, p.333), analisadores seriam "falas, atos ou fatos que se insurgem no campo da intervenção, produzindo desarranjos daquilo que até então aparecia como natural".

Durante o processo grupal podem surgir falas que provoquem um tensionamento no campo de intervenção. É nesse momento que se busca dar sustentação a essa tensão, a fim de que ela seja disruptora e crie novos sentidos.

Acredito na potência do grupo, do encontro como um dispositivo que pode gerar efeitos transformadores. A partir dele é possível colocar em análise o "normal", abrindo espaço para que modos de subjetivação singulares possam emergir.

Rocha e Aguiar (2003, 2007) trazem a discussão da pesquisa intervenção no Brasil, se consolidando como uma tendência entre as pesquisas participativas. Tem como objetivo observar e investigar, através da intervenção, a vida dos sujeitos envolvidos, assumindo uma "intervenção de caráter socioanalítico" (ROCHA e AGUIAR, 2003, p.5). A intervenção aparece como uma aposta que considera os acontecimentos e singularidades do campo da pesquisa.

No caso do trabalho que realizo, ele pode ser entendido como uma pesquisa intervenção, desenvolvida com grupos de mulheres e mães de adolescentes julgados infratores. A escuta das mulheres, durante os encontros, utiliza "disparadores" das discussões e, para os dados coletados, serão definidos analisadores, para obter os resultados pretendidos pela pesquisa.

ADOLESCENTES JULGADOS INFRATORES

Quando um adolescente comete um ato infracional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) prevê que este seja responsabilizado com finalidade pedagógica em resposta ao ato cometido. A aplicação das medidas deve considerar a capacidade do adolescente cumprir essas medidas, as circunstâncias e a gravidade da infração.

De acordo com o ECA, a medida de privação de liberdade só pode ser aplicada em casos de grave violência à pessoa, de reiteração no cometimento de infração grave ou descumprimento da medida proposta anteriormente.

Quando o conceito de socioeducação é pensado, automaticamente é relacionado à possibilidade de ressocialização de adolescentes infratores, ou seja, que ao cumprir a medida que lhe foi imposta, seria reinserido de alguma forma na sociedade. “Já foi punido e, com isso, espero que tenha aprendido!” Essa é uma fala bem comum que ouvimos quando a sociedade faz referência a este público. Ressocializar? Reeducar? Reinserir?

Para Batista (2008):

> O certo é que, a partir dos 70, a criminologia crítica constitui-se como um saber que deslegitima o sistema penal como solução à conflitividade social. A partir daquelas leituras já não se podia crer nas *ilusões "re"*: reeducação, ressocialização, reintegração. Pelo contrário, a clientela do sistema penal foi sempre a dos dessocializados, desintegrados, desclassificados. A prisão surge como um grande fracasso nos seus objetivos explícitos, mas sempre um sucesso para diferenciar, arrumar e controlar as ilegalidades. A justiça penal é construída para o controle diferencial das ilegalidades populares (BATISTA, 2008, p.1-2).

O sistema penal é a “coluna vertebral” da estrutura judiciária, exercendo o controle sobre as liberdades individuais, definindo as punições a serem aplicadas e, dentre elas, o encarceramento. Nesse sentido, é o poder judiciário, como parte integrante da instituição jurídica, que detém o poder de decidir se uma pessoa manterá sua liberdade ou será privada dela. Essa atribuição, inserida em um contexto liberal, é realizada sob a aparência de uma dita “neutralidade” por parte do judiciário.

Importante ressaltar que o sistema penal não se limita apenas ao judiciário e não se restringe apenas às prisões. Ele também engloba instituições, práticas e teorias que o fundamentam e sustentam.

GOVERNAMENTALIZAÇÃO DO SOCIAL PELO PENAL

> *O juiz me falou que eu preciso ser mais dura com meu filho e falou para que eu ficasse tranquila porque agora ele estava recebendo a punição que merece e isso só vai ajudá-lo a ser uma pessoa melhor (Diário de campo, 24/07/2021).*

A política do Estado de criminalização da pobreza ou a gestão da miséria se apresenta em duas modalidades articuladas de forma orgânica e que condizem com o que Wacquant (2010) classifica como Estado penal. Em vista disso, retrata o aumento do Estado Penal em detrimento do Estado Social.

Quando Castel (1995) discute o Estado Social, ele se refere ao início do século XX na especificidade francesa, abordando as primeiras funções que o estado passa a assumir no campo social, contudo, sem tender à universalização de direitos. Para Castel, o Estado Social é mais abrangente, não se restringindo a um Estado de Bem-Estar Social[107]. Ele começa a se formar quando o Estado incorpora sua função de coesão social por meio de políticas sociais, diferentemente do período do liberalismo econômico, em que o Estado tinha apenas a função de garantir a ordem burguesa através da coerção.

A política de encarceramento se tornou a forma mais periódica de administração da insegurança social que é gerada pela desregulamentação da economia e do trabalho. O encarceramento, somado às práticas de extermínio, vem se tornando uma forma de criminalizar a pobreza.

A insegurança criminal e o medo acabam se tornando os principais elementos para legitimar práticas violentas e desumanas que reproduzem o ódio e, consequentemente, a morte.

Outro ponto a se destacar, que difere o Brasil no avanço do Estado penal no mundo, é este extermínio em massa que ocorre, além do hiperencarceramento. Assim sendo, a intervenção do

[107] Behring e Boschetti (2009), o Estado de Bem-Estar Social, seria um acordo em que os partidos social-democratas abriram mão de fazer a revolução socialista, a fim de adquirir o atendimento das exigências mínimas, viabilizadas pelas políticas sociais. Portanto, é possível afirmar que o Estado de Bem-Estar Social não esteve voltado somente para a classe trabalhadora, mesmo com a concessão de benefícios para grande parte dos trabalhadores assalariados. Ou seja, o Estado mesmo com algum foco em medidas de caráter social, permaneceu com o ideário capitalista.

Estado mais conhecida pela população pobre, negra e periférica sempre foi a do Estado policial punitivo.

O contexto de governamentalização do social pelo penal traz a ideia de impunidade e valorização do castigo, da punição. No contato diário com as mulheres e mães dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas pude perceber e confirmar os olhares técnicos policialescos que prontamente irão policizar as políticas sociais na contemporaneidade, sempre com o discurso de que, após essa punição, o adolescente vai aprender e a mãe estará mais atenta ao que seu filho faz.

Foucault (2015), ao apresentar suas análises no curso: *A Sociedade Punitiva*, questiona a respeito das possibilidades de conhecer uma sociedade segundo os métodos de punição que ela emprega para punir os indivíduos que, de alguma forma, infringem as normas, desrespeitam as leis, cometem crimes, insultam os soberanos e a sociedade. O autor indaga:

> [...] se não seria possível tentar classificar as sociedades de acordo com os destinos que reservam não aos defuntos, mas aos vivos dos quais querem se livrar, de maneira que elas controlam aqueles que tentam escapar ao poder, como àqueles que transgridem, infringem ou evitam as leis, de uma forma ou de outra (FOUCAULT, 2015, p. 03).

Ao pensar em sistemas de repressão, com as contribuições de Foucault, é preciso buscar compreender as estratégias e relações de força. É nesse contexto que está a importância de percebermos as táticas e mecânicas utilizadas dentro desse campo de forças, de tensões e resistência. Fonseca (2012) afirma que:

> Para compreender-se a analítica do poder em Foucault, é necessário, portanto, acompanhar a oposição que o autor estabelece entre dois sistemas gerais de análise do poder: o sistema presente no pensamento político do século XVIII, em que o poder aparece como direito originário, constitutivo da soberania e objeto de contrato, no qual a oposição pertinente é a do legítimo e do ilegítimo (esquema contrato-opressão ou esquema jurídico) e o sistema que procura analisar o poder a partir da oposição entre luta e submissão (esquema guerra-repressão), sendo que, no interior deste último, pode-se privilegiar a noção de repressão (e aí o poder será pensando como mecanismo fundamentalmente negativo) ou pode-se privilegiar as noções de luta e de guerra (em que o poder aparecerá como as relações de forças em enfrentamento constante) (FONSECA, 2012, p. 104).

Fonseca (2012) ainda destaca que na obra *A vontade de saber*, de Foucault, o autor faz uma referência ao modelo jurídico de análise do poder, estando em oposição a um modelo estratégico ou um modelo da normalização. No primeiro momento, o poder apareceria nos termos de

interdição, revelando-se a partir da enunciação da lei, que pode vir a proibir ou permitir, determinando o que é lícito e ilícito. Já no segundo, a reflexão sobre o poder aparece em termos de enfrentamento de forças, de mecanismos e estratégias, não atuando pela interdição ou pela repressão, mas sendo antes produtor de gestos, discursos e individualidades.

Na aula de 1º de março do livro *Teoria e Instituições Penais*, Foucault (2020) traz a ideia de que essa justiça centralizada se apresenta, em um primeiro momento, na instituição de um Parlamento. Para o autor: "Parlamento que mostra que o rei é aplicador da justiça não simplesmente como suserano, mas como soberano. Parlamento que mostra que a justiça do rei não é simplesmente superior a qualquer outra justiça, e sim é o seu princípio e sua fonte" (FOUCAULT, 2020, p.170).

Na especificação dos casos régios, Foucault apresenta o reino como sendo um local de circulação de mercadorias, armas e prescrições, logo é delineado um novo personagem do rei, ou seja, ele já não seria somente o suserano ou soberano e sim o guardião da ordem "de uma ordem pública caracterizada pelo controle centralizado das armas, pela segurança da troca mercantil, pela obediência às prescrições do soberano" (FOUCAULT, 2020, p. 171).

Pode-se destacar, como exemplo, o caso dessas mães que acompanham os adolescentes no processo de cumprimento das medidas, e que são apontadas como culpadas por seus filhos se tornarem "infratores da lei". Agora aquele jovem preto e periférico estaria em "conflito com essa lei". Tal fato pode trazer para análise dois pontos: primeiro, a culpa que é dada a partir de uma moralidade cristã que rege e determina quem são os culpados e, consequentemente, quem precisa ser castigado e punido. Em segundo lugar, a produção do infrator, aquele que infringe as leis e ameaça a ordem.

Juntamente com esse soberano-guardião da ordem, começa a surgir uma nova esfera da penalidade, se apresentando não apenas como um dano a um indivíduo em particular e nem como um ataque aos direitos feudais do soberano. Apresenta-se como uma infração à ordem pública.

Há uma produção do jovem, preto e das periferias, como delinquente, uma fabricação do sujeito criminoso, daquele que ameaça a ordem.

> M.S compareceu com sua genitora ao CREAS para ser acolhido. M.S trabalha vendendo bala no centro e consegue ganhar aproximadamente R$ 50,00 por dia.
> M.S ficou um período em uma casa de acolhimento provisório para adolescentes sob medida de proteção e em situação de risco. Segundo relatos de sua mãe, seria por agressões por parte dele.

> M.S, 16 anos, em fevereiro de 2021, por volta das 13:10, na Rua Atílio Maroti, em Petrópolis, de forma livre e consciente, deteriorou dois relógios de energia de propriedade de empresa concessionária de serviços públicos. M.S por conta do ocorrido, precisa cumprir 6 meses de liberdade assistida e 6 meses de prestação de serviços à comunidade (Diário de campo, 10/11/2021).

Diante disso, é necessário perceber a quantidade de fluxos que estão presentes em algo que damos como fixo. Normalizamos as práticas punitivas para aqueles que causam uma desordem a uma dita ordem instituída! “Eu joguei uma pedra e acabou quebrando dois relógios de luz e agora estou aqui pois minha mãe chamou a polícia” (M.S, 16 anos, 10/11/21).

Com isso, é importante colocar em questão como é produzida a infração penal, ou seja, o mesmo ato é infração para alguns e para outros não. Não se trata de novos delitos, são delitos que já existiam, mas agora em “uma nova dimensão da penalidade” (FOUCAULT, 2020, p.171). O autor ao abordar o caso régio afirma que:

> Não é necessário que haja vítima nem mesmo dano. A *“portatio armorum”* não lesava ninguém; e a infração a uma ordenação podia não provocar dano. No caso régio, para que haja crime é preciso que uma ordem geral do rei tenha sido infringida; é preciso que a ordem regular tenha sido perturbada (FOUCAULT, 2020, p.172).

Essa passagem de Foucault pode ser exemplificada em três casos de adolescentes que estão cumprindo as medidas no CREAS por “empinarem” ou “darem um grau”[108] com a moto. Em suas audiências o juiz relatou, igualmente, que mesmo sem terem causado danos a alguém, eles infringiram uma ordem, colocando em risco a sociedade. Foucault (2020) afirma que atacar uma pessoa não é apenas gerar um dano a alguém, mas é também romper a ordem, atacando em sua autoridade aquele que a garante. Portanto: “Por trás da penalidade que sanciona um dano e ao lado dessa penalidade, às vezes independentemente dela, aparece uma penalidade que sanciona uma desordem, a pura e simples ruptura de uma regra enunciada pelo poder” (FOUCAULT, 2020, p.172).

O autor destaca que a motivação da ação penal não é em si o dano gerado a outrem, e sim a infração à lei, à ordem e, por sua vez, o que caracteriza a infração é o fato de que ela possa ser punida pela lei.

[108] Como os adolescentes denominam o ato de empinar com a moto em vias públicas.

Foucault (2020) afirma que: “a penalidade é política, de alto a baixo” (p.176). Diante disso, é possível perceber como vai se produzindo essa ordem discursiva própria do modo liberal de governo.

> O ato punível já não é fundamentalmente dano, e sim infração; atenta contra o poder, mesmo nos casos em que não atenta contra ninguém. A primeira, a mais geral, a mais constante vítima do crime será não mais o corpo, os bens, a honra, os direitos de outrem: será a ordem (FOUCAULT, 2020, 173).

A sociedade liberal nos subjetiva como iguais, sendo o igualitarismo uma produção subjetiva de muita força que atinge a todos. O ato punível se caracteriza por sua relação com o poder, como exemplo da recusa da ordem que é instaurada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Majoritariamente, as mulheres e mães atendidas pelo CREAS no serviço de medidas socioeducativas são negras, têm renda menor que meio salário-mínimo, relatam serem domésticas ou diaristas, chefiam sua família, já vivenciaram situações de violência física em suas relações domésticas, residem nos bairros mais periféricos da cidade de Petrópolis, têm dificuldades para acessar os serviços de saúde, entre outras questões.

São essas mesmas que sofrem diretamente os impactos do racismo em suas vidas. Estas que têm seus filhos na mira da perseguição policial para serem encarcerados, ou morrerem.

As violências sofridas pela população negra, como o genocídio da juventude negra e periférica, encarceramento em massa, exposição à morte, a perda de uma filha ou um filho para a violência do Estado, são situações que levam a um adoecimento físico e psíquico, o que é uma realidade na vida dessas pessoas. Como resultados dessas prisões e mortes, as mães e demais familiares dos jovens são as pessoas que mais sofrem com essa violência.

Portanto, há a necessidade de apontar a situação de precarização da vida de mulheres, mães daqueles que são classificados como perigosos e ingovernáveis, apenas por serem quem são: negros e da periferia. Do mesmo modo, há que reiterar a necessidade de uma análise crítica das práticas punitivas à luz da experiência dessas mulheres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Regina Benevides de. Dispositivos em ação: o grupo. Revista Saúde e Loucura, São Paulo: Ed. Hucitec, n. 6, p. 183-191, 1997.

BARROS, Regina Benevides de. Grupo: a Afirmação de um Simulacro. 1a Ed. Porto Alegre: Sulina/Ed. UFGRS, 2009.

BATISTA, V.M. Adeus às ilusões "re". In COIMBRA, C., NASCIMENTO, M. L. & AYRES, L.S.M. PIVETES – Encontros entre a Psicologia e o Judiciário. Curitiba: Juruá Editora, 2008.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. Política Social: fundamentos e história. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
BRASIL. Lei n° 8.069. Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. Política Nacional de Assistência Social de 2004; Norma Operacional Básica: NOB/SUAS. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, novembro, 2005.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, M. A sociedade punitiva: curso no Collége de France (1972-1973) /Michel Foucault; tradução Ivone C. Benedetti. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015. - (Coleção obras de Michel Foucault)
.
FOUCAULT, M. Teorias e instituições penais: curso no Collége de France (1971- 1972). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

FONSECA, Márcio Alves da. Michel Foucault e o direito / Márcio Alves da Fonseca.
– 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

NASCIMENTO, Maria Lívia do; SCHEINVAR, Estela. As tensões como potência na prática profissional. Revista Psico., Porto Alegre, PUCRS, v.40, n.2, abr/jun. 2009, p.168-173. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/4192/529. Acesso em: 03/02/2022.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. Psicologia Ciência Profissão. v.23 n.4 Brasília, 2003, p. 64-73.

ROCHA, M. L. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. Psicologia Ciência e Profissão, v. 27 n4, Brasília, 2007, pp 648-662.

SCHEINVAR E. NASCIMENTO, M.L. O diário de campo como ferramenta de estágio. In: Experiências partilhadas de formação docente: estágios e outras práticas na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) / Helena Amaral da Fontoura, Sueli de Lima Moreira (organizadoras). ─ Niterói: Intertexto, 2020.

WACQUANT, L. Insegurança social e surgimento da preocupação com a segurança. Panóptica, v. 5, n. 2, 2010.

QUE COR TEM ESSE PRONTUÁRIO? A ARTICULAÇÃO DE RAÇA, RACISMO E BRANQUITUDE FRENTE AOS ACOLHIMENTOS INSTITUCIONAIS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Leonardo Régis de Paula[109]

Heliana de Barros Conde Rodrigues[110]

RESUMO: Este trabalho propõe uma reflexão sobre o percurso para a construção de uma tese que tem como objetivo geral analisar e discutir as inter-relações entre raça, racismo e branquitude nos acolhimentos institucionais de crianças e adolescentes. Explorando o conceito de colonialidade como um campo problemático, o estudo questiona a tendência de desvalorização dos saberes e conhecimentos das sociedades periféricas, destacando as narrativas e concepções enraizadas no passado que persistem no presente de maneira inalterada. Para alcançar esse objetivo, serão investigados prontuários arquivados no contexto do acolhimento institucional, juntamente com os conceitos de necromemória e memoricídio, aliados à perspectiva da decolonialidade, a fim de romper o silêncio e dar visibilidade às histórias de resistência na vida de crianças e adolescentes negros/as acolhidos/as pelo Estado, dentro de uma lógica de racialização racista.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças e adolescentes, acolhimento institucional, racismo, branquitude, decolonialidade.

CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA TESE

Desde a formação do Brasil como nação, a racialização da população negra desempenhou um papel crucial na dominação e controle, perpetuando desigualdades e legitimando práticas de exploração e marginalização. Ao longo dos séculos, as tecnologias de controle direcionadas às crianças negras no Brasil não apenas persistiram, mas também se aprimoraram, tornando-se cada vez mais sofisticadas na regulação desses corpos.

[109] Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. E-mail: leonardoreggis@gmail.com

[110] Professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional e do PPG de Políticas Públicas e Formação Humana Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Ao examinarmos marcos na história das infâncias no Brasil, podemos observar os efeitos de um projeto de sociedade e mundo moldado principalmente para aqueles que eram negros. Esses marcos ilustram como as estruturas de poder operavam para reforçar a marginalização e a exclusão das crianças negras, estabelecendo assim um sistema de injustiças profundamente enraizadas na estrutura social do país.

Durante o período do Brasil Colônia, as crianças indígenas e negras não eram percebidas como problema para a estrutura social vigente. O foco primordial estava voltado para as crianças órfãs e expostas, para as quais foram estabelecidas instituições como a Roda ou Casa dos Expostos e os Recolhimentos das Órfãs, modeladas a partir do modelo de assistência caritativa já em prática em Portugal. Mulheres negras, muitas delas escravas durante os períodos Colonial e Imperial, também adotavam a estratégia de recorrer à Roda ou Casa dos Expostos com a esperança de proporcionar um futuro mais livre e resguardado das epidemias que assolavam a época. Essas mulheres depositavam seus filhos sob a tutela dessas instituições, acreditando que ao serem criados por meio desse sistema, seus filhos poderiam escapar das adversidades que permeavam a vida escrava e, eventualmente, conquistar uma liberdade que lhes era negada desde o nascimento.

A Irmandade da Santa Casa da Misericórdia, com sua trajetória enraizada desde os tempos coloniais, assumiu o compromisso vital de prover assistência aos enfermos, bem como às crianças expostas e órfãs em todo o território nacional. Nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador, a irmandade estabeleceu recolhimentos com serviços distintos, direcionados às "meninas indigentes" e às "órfãs filhas de legítimo matrimônio". Contudo, além dessa segmentação social, a instituição também incorporou uma divisão racial (RIZZINI, 1993; RIZZINI e RIZZINI, 2004).

Durante o período republicano no Brasil, houve uma mudança significativa no foco das políticas voltadas para a infância desfavorecida. Enquanto no Império a ênfase estava na formação da força de trabalho e na contenção das massas carentes, na fase republicana houve uma priorização na identificação e estudo das categorias específicas necessitadas de proteção e reforma. Isso se refletiu em medidas como a criação do cargo de juiz de menores em 1923 e a promulgação do Código de Menores em 1927, que marcaram a judicialização da infância, especialmente da criança negra e pobre, muitas vezes situada como figura perigosa. Esse contexto viu o surgimento de instituições de acolhimento e internação, como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), a Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais para o

Bem-Estar do Menor (FEBEM), que combinavam elementos de repressão e assistencialismo, focadas em crianças e adolescentes de contextos socioeconômicos desfavorecidos. No entanto, o acolhimento institucional muitas vezes camuflava práticas racistas e eugenistas, refletindo o papel do racismo estrutural na trajetória das crianças negras no Brasil, influenciado pelo racismo científico, eugenia e higienismo, que faziam parte do projeto de construção do país naquela época.

Após o encerramento da Ditadura Civil-Empresarial-Militar, o Brasil se deparou com uma nova oportunidade ao promulgar a Constituição Federal de 1988, comumente referida como "Constituição Cidadã". No entanto, apesar do reconhecimento atribuído a essa carta magna, a cidadania preconizada por ela não aborda de maneira integral os dilemas históricos relacionados à questão racial no Brasil, limitando-se a tangenciar essas questões.

Apesar dos inúmeros avanços proporcionados por essa Constituição, é importante reconhecer que as questões enfrentadas pela população negra foram negligenciadas e até mesmo escanteadas. A promulgação da "Constituição Cidadã" marcou um passo significativo em direção à consolidação dos direitos entendidos como democráticos, mas a lacuna persistente na abordagem das disparidades raciais tornou-se evidente ao longo dos anos. A falta de medidas mais assertivas para combater o racismo estrutural e promover a equidade racial resultou em desigualdades persistentes em áreas como acesso à educação de qualidade, oportunidades de emprego, segurança e representação política.

No que diz respeito às crianças e adolescentes, na redação do Artigo 227 da Constituição, o Brasil não apenas adotou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, mas também incorporou os preceitos preliminares da Convenção desses mesmos direitos, que, àquela época, ainda não havia sido apresentada à Assembleia Geral das Nações Unidas. Ao seguir essa abordagem, o Brasil aboliu o Código de Menores de 1979 e, em seu lugar, em 13 de julho de 1990, promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal 8.069 (ARANTES, 2022).

O ECA, como destacado por Lilian Souza e Michelle Lino (2022), surge em um momento crucial para desafiar a arraigada prática de internar compulsoriamente a população infanto-juvenil negra e de baixa renda, muitas vezes estigmatizada como perigosa no contexto brasileiro. Este novo paradigma propôs uma ruptura com o modelo de internato e a concepção de "situação irregular", buscando estabelecer uma política de proteção integral. Nesse cenário, o acolhimento institucional foi repensado como último recurso, priorizando a preservação dos vínculos familiares e

comunitários. Essa mudança de paradigma representa não apenas uma transformação nas práticas legais, mas uma evolução cultural e social na maneira como a sociedade encara a infância e a adolescência, especialmente aquelas pertencentes a grupos historicamente vulneráveis. Ao deslocar o foco da "situação irregular" para a proteção integral, o ECA estabelece um novo horizonte de direitos e dignidade para a juventude brasileira, desafiando os legados da colonialidade da vida onde a tutela, um processo que historicamente autorizou a crença na superioridade de algumas vidas em detrimento de outras. Esta ideia, como apontada por Wanderson do Nascimento (2009), cria uma ontologia da vida que fundamenta hierarquias e justifica formas de dominação, exploração e submissão sob o pretexto de promover o desenvolvimento da vida considerada menos desenvolvida.

Apesar da significativa transição nos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, a mudança representada pelo ECA ainda não se mostrou totalmente suficiente para transformar a proteção integral em uma realidade infanto-juvenil brasileira. Dados recentes evidenciam disparidades preocupantes entre grupos raciais, corroborando a persistência de desafios significativos na efetivação desses direitos. Inclusive, quando falamos do acolhimento institucional, o abrigamento de crianças e adolescentes. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, de acordo com o Censo da População Infantojuvenil Acolhida no Estado do Rio de Janeiro do Ministério Público publicado em 2021, 79,51% são da raça negra. Esses números não diferem dos dados anteriores à pandemia, como o censo de 2019, em que o percentual de crianças e adolescentes negros acolhidos era de 79,37%. Ou seja, o número de acolhimentos de crianças e adolescentes desse grupo racial é quatro vezes maior do que o de crianças e adolescentes brancos.

Esses dados, longe de serem exclusivos da realidade carioca, refletem uma tendência nacional. O relatório intitulado "O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil", publicado em 2004, revela que mais de 63% das crianças e adolescentes abrigados são da raça negra (21% pretos e 42% pardos), enquanto 35% são brancos, e cerca de 2% pertencem às raças indígena e amarela.

Neste contexto, a racialização ganhou uma proeminência política significativa no âmbito da luta do Movimento Negro. A resistência e a mobilização desse movimento destacaram a necessidade crucial de compreender a racialização não apenas como um fenômeno histórico, mas como uma realidade contínua que permeia as estruturas sociais, políticas e econômicas. Portanto,

a proposta de pesquisa para a tese tem se desenhado em olhar para esse caminho histórico e compreender o quanto dele ainda está em curso nas políticas de institucionalização de crianças e adolescentes pelo Estado, destacando as relações raciais nessa lógica.

Para além do objetivo geral, de analisar e discutir as articulações entre raça, racismo e branquitude nos acolhimentos institucionais de crianças e adolescentes, surgem questões importantes, como: De que modo o assujeitamento ao racismo está presente no processo de acolhimento institucional de crianças e adolescentes? Que efeitos do racismo estão inscritos nas histórias de vida institucional das crianças e adolescentes? Quais discursos estão sendo produzidos pelos trabalhadores e trabalhadoras das instituições de acolhimento acerca da perspectiva racial? De que maneira esse serviço se relaciona com a lógica estruturalmente racista e colonial de nossa sociedade?

Com base nessas questões e objetivos, propomos uma metodologia que combina métodos quantitativos e qualitativos. A pesquisa será realizada em prontuários arquivados do período 01 de janeiro de 2016 até 31 de dezembro de 2020 de uma instituição de acolhimento institucional de crianças e adolescentes. A coleta de dados será realizada após a autorização formal da direção da instituição para o acesso livre aos prontuários. Neste sentido, com a pesquisa em prontuários

A pesquisa busca aplicar uma lente crítica decolonial na análise dos dados, incorporando as contribuições significativas de autores como Collins (2019), Fanon (1968/2008), Mbembe (2018/2016), Kilomba (2019), Carneiro (2005), Bento (2002) e Gonzalez (2020). A decolonialidade tornou-se cada vez mais urgente para a transformação das políticas públicas, pois propõe uma abordagem que questiona e busca transformar as estruturas de poder profundamente enraizadas na colonialidade, as quais moldam nosso arranjo societário desde um contrato de dominação (MILLS, 2013).

Neste contexto, dialogar sobre a colonialidade, enquanto campo problemático, é questionar a tendência de desvalorização de saberes e conhecimentos das chamadas sociedades periféricas, evidenciando narrativas e concepções originadas no passado e que se mantém no presente de forma imutável (MENESES, 2010; OMIDIRE, 2018). O racismo é estrutural e está conosco desde a chegada dos portugueses por nossas terras. E em nossa constituição como país, o Brasil extrapola o que chamamos de preconceito, é “um produto de uma dinâmica em si: dinâmica geradora de ‘espaços vazios’ e que é necessariamente etnocida e genocida” (MOORE, 2012, p. 226).

Portanto, trabalhar a partir de prontuários arquivados no contexto do acolhimento institucional, em conjunto com os conceitos de necromemória (CAMILO, 2020) e memoricídio (BEIGUELMAN, 2019), conjuntamente com a perspectiva da decolonialidade, vão nos auxiliar a romper o silêncio e visibilizar histórias de resistências na vida de crianças e adolescentes negros/as acolhidos/as pelo Estado dentro de uma lógica de racialização racista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Esther M. M. Dos livres e dos cativos – Breves apontamentos sobre a história das crianças no Brasil. Serviço Social em Debate, [S. l.], v. 5, n. 1, 2022.

BEIGUELMAN, Giselle. *Da escravidão à ditadura, esquecimento é marca do Brasil*. Entrevista à Folha de São Paulo em 10 de Agosto de 2019. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/amp/ilustrissima/2019/08/da-escravidao-a-ditadura-esquecimento-e-marca-do-brasil-diz-professora.shtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=twfolha&__twitter_impression=true

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo:* estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAMILO, Vandelir. *Necromemória:* Reflexões sobre um conceito. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2020.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.* São Paulo: Selo Negro, 2011.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro:* conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas.* Bahia: Editora Edufba, 2008.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro- latino-americano:* ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação:* episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2019.

MBEMBE, A. *Políticas da inimizade.* 1ª edição [2016]. São Paulo: N-1, 2020.

MBEMBE, A. Necropolítica. Artes e Ensaios, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016.

MENESES, M. Paula. *Outras Vozes Existem, Outras Vozes São Possíveis*, In: R. Leite Garcia, (Org.), Diálogos Cotidianos (pp. 247-265). DP et Alii, 2010.

MILLS, C. W. *Contrato de Dominação.* Meritum, 8(2), p. 15-70, 2013.

MOORE, C. *Racismo e Sociedade:* Novas Bases Epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte, 2012.

NASCIMENTO, W. F. *A modernidade vista desde o Sul:* perspectivas a partir das investigações acercada colonialidade. Padê, v. 2, n. 1, 2009.

OMIDIRE, F. *Ifayemi elebuibon e a gnose nagô-yorubana:* a poesia cantada na busca pela descolonização do saber no mundo globalizado. fólio - Revista de Letras, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019.

RIZZINI, Irene.; RIZZINI, Irma. *A institucionalização de crianças no Brasil:* percursos históricos e desafios do presente. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irma. *Assistência à infância no Brasil:* uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: EDUSU, 1993.

SOUZA, L.A.S; LINO, M.V. *Proteção tem cor:* Problematizando o acolhimento institucional de crianças e adolescentes negros. Serviço Social em Debate, v. 5, n. 1, 2022, p. 100-116.

DIREITOS CULTURAIS E UNIVERSIDADES

Camila L. Corrêa da Costa[111]

RESUMO: Nos textos legais brasileiros atualmente em vigor e que se referem aos direitos culturais, percebe-se que estes ainda estariam ligados essencialmente ao direito de acesso à cultura, numa perspectiva de democratização da cultura. Se considerarmos que o conceito de cultura adotado desde a década de 80 pela Unesco vai além das linguagens artísticas, abrangendo modos de saber e de viver, é preciso repensar os direitos culturais sob a ótica da democracia cultural e para além das políticas culturais. Partindo da premissa de que as universidades públicas brasileiras são grandes centros de educação e cultura, este trabalho faz uma breve análise sobre as interações entre as pastas da Cultura e da Educação ao longo dos anos e propõe uma reflexão sobre as possíveis formas de atuação destas instituições, em suas diferentes vertentes de atuação, a saber, ensino, pesquisa e extensão.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Culturais. Universidades Públicas. Políticas culturais universitárias

INTRODUÇÃO

Nas palavras de Antônio Albino Canelas Rubim (2007), professor titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e ex-Secretário de Cultura deste mesmo estado, a história das políticas públicas culturais no Brasil pode ser resumida em três tristes tradições: ausência, autoritarismo e instabilidade. A ausência é sentida tanto na indiferença total, identificada nos períodos coloniais, como na falsa presença de políticas públicas, a exemplo do apogeu das leis de incentivo, quando se tornaram a única "política estatal". O autoritarismo irrompe nos regimes de exceção, quando a repressão aos direitos civis e políticos faz surgir um dirigismo estatal, a ditar qual a cultura nacional. Por fim, a instabilidade atravessa todos os tempos, que se intercalam ao longo da história

[111] Produtora Cultural da UFRJ. Mestre e doutoranda em Políticas Públicas pelo PPFH/UERJ. Especialista em Cultura e Educação pela Flacso Brasil. E-mail: camilalccosta@gmail.com.

recente do país, causando a interrupção de programas e a não continuidade do que poderia se vislumbrar como uma política mais perene.

Desde a criação de um primeiro Ministério da Cultura (MinC) autônomo na estrutura do governo federal, em 1985, ele já foi extinto três vezes. A primeira aconteceu em 1990, no início do governo de Fernando Collor de Mello, quando foi convertido em Secretaria Especial vinculada diretamente à Presidência da República[112]. Ele foi restabelecido em 1992, no governo de Itamar Franco.

Em 2016, quando Michel Temer assumiu a presidência, após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, que posteriormente sofreria o *impeachment*, o Ministério da Cultura foi novamente extinto, sendo a pasta incorporada ao Ministério da Educação[113]. Desta vez, no entanto, houve forte reação do setor cultural, que se mobilizou e ocupou repartições públicas em 18 capitais no país[114]. Diante de tamanha repercussão negativa, a decisão foi revogada e o MinC voltou a compor a estrutura do governo federal. Isto, no entanto, não significou uma continuidade nas políticas estabelecidas anteriormente, sobre as quais passou a incidir um forte viés neoliberal (BARBALHO, 2017).

Em 2019, com o início do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, o Ministério da Cultura foi extinto pela terceira vez, sendo novamente rebaixado ao *status* de Secretaria Especial, inicialmente lotada no Ministério de Cidadania[115] e remanejada para a pasta do Turismo[116] um ano e meio mais tarde. Esta nova extinção do MinC foi apenas o primeiro ato de uma série de outros direcionados para a área da cultura, que desde então vem sofrendo considerável diminuição de prestígio, descontinuidade de programas federais, diminuição de recursos destinados a leis de

---

[112] Vide arts. 1º; 10; 25, inc. II, alínea *l* e 27, inc. V da Lei nº 8.082, de 12 de abril de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8028compilada.htm. Acesso em: 26 mar. 2024.

[113] Vide art. 1º, inc. IV e art.6º, inc. VI da Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv726.htm. Acesso em: 26 mar. 2024.

[114] A ocupação mais longa aconteceu no Palácio Capanema, no Rio de Janeiro, por pouco mais de dois meses Disponível em: https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/07/policia-cerca-predio-do-ministerio-da-cultura-no-centro-do-rio.html. Acesso em: 26 mar. 2024.

[115] Vide arts. 23, XIV a XVIII e 24, III, XII a XIV Lei nº 13.884, de 18 de junho de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13844.htm. Acesso em: 26 mar. 2024.

[116] Alteração instituída pela Medida Provisória nº 1.058, de 27 de julho de 2021, posteriormente convertida na Lei nº 14.261, de 16 de dezembro de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13844.htm. Acesso em: 26 mar. 2024.

incentivo, cortes orçamentários para a manutenção de instituições e equipamentos culturais, chegando até mesmo a certa criminalização da atividade artística[117] (COSTA, 2020).

Não obstante, some-se a tudo isso a pandemia da Covid-19, que atingiu o setor da cultura e das artes de maneira intensificada, uma vez que atividades que poderiam causar aglomerações, tais como shows de música, teatro, cinema, eventos populares, entre outros, ficaram totalmente proibidas.

Para evitar essa sucessão de desmontes e descontinuidades, ao longo dos anos dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, foram criados alguns marcos jurídicos para resguardar a área da cultura dando-lhe um arcabouço legal mais consistente. Entre eles, destacamos o Plano Nacional de Cultura (PNC), acrescentado à Constituição Federal pela Emenda Constitucional nº 48, de 10 de agosto de 2010, e o Sistema Nacional de Cultura (SNC), previsto no art. 216-A da Constituição, acrescentado pela Emenda Constitucional nº 71, de 29 de novembro de 2012.

O PNC foi regulamentado pela lei 12.343, de 2 de dezembro de 2010, que previa inicialmente uma duração de 10 anos. Na iminência do fim deste prazo e dentro de um cenário de total desarticulação do setor da cultura no governo Bolsonaro, houve alteração pela lei 14.156, de 1º de junho de 2021, para garantir sua validade por mais 2 anos, ou seja, até 2 de dezembro de 2022. Antes desse prazo, houve nova alteração para a validade do PNC[118] ser mantida até dezembro de 2024.

Diante de cenário tão desfavorável, percebe-se nos últimos anos um movimento crescente dentro das universidades e institutos de ensino superior para pensar em estratégias de atuação no campo da cultura e das artes. Iniciativas como o Fórum Interuniversitário de Cultura do estado do Rio de Janeiro (FIC-RJ), um acordo de cooperação interinstitucional celebrado em 2014 (VAINER *et alli*, 2019) e o Fórum de Gestão Cultural das Instituições de Ensino Superior (FORCULT), criado em 2017 (MENCARELLI, 2021) fomentam a reflexão sobre o papel da cultura nestas instituições

[117] COSTA, Eliane. Estratégias de fomento em ações culturais e educativas. *In*: Curso de Especialização em Cultura e Educação. Flacso Brasil. 2020.
[118] Nova redação dada pela Lei nº 14.468, de 16 de novembro de 2022. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm. Acesso em: 26 mar. 2024.

e, no sentido contrário, sobre qual seria o papel destas instituições para a cultura. Seria possível pensar em outra política cultural para e a partir das universidades públicas brasileiras?

AS UNIVERSIDADES NO PLANO NACIONAL DE CULTURA

Segundo o antropólogo Caio Gonçalves Dias (2021), o arcabouço jurídico voltado para a cultura criado a partir da redemocratização é o resultado de inúmeras contribuições de diferentes segmentos sociais reconhecidos e que participaram da Assembleia Nacional Constituinte. Nas entrelinhas do texto constitucional aprovado, apreende-se uma mudança de entendimento basilar, pela qual a cultura passaria a ser entendida como um direito, "a partir do uso de uma noção de cultura ampliada, que extrapolasse as artes e o patrimônio" (DIAS, 2021, p. 52).

Dias aponta o texto do *caput* do art. 215 da Constituição Federal como um indício fundamental deste entendimento. De fato, este artigo, cuja redação permanece inalterada desde sua promulgação, é explícito ao afirmar que caberá ao Estado brasileiro garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional (BRASIL, 1988). Por outro lado, não menciona o modo pelo qual isso deverá ser realizado.

Seguindo no texto constitucional, encontramos o art. 216-A da CRFB/88, segundo o qual:

> O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais. (BRASIL, 1988)

Nos termos do PNC, caberia ao Estado, no exercício de seu papel regulador, indutor e fomentador, as funções de "valorizar, reconhecer, promover e preservar a diversidade cultural existente no Brasil" (capítulo I, anexo da lei 12.343/2010). Diz ainda:

> Aos governos e suas instituições cabem a formulação de políticas públicas, diretrizes e critérios, o planejamento, a implementação, o acompanhamento, a avaliação, o monitoramento e a fiscalização das ações, projetos e programas na área cultural, em diálogo com a sociedade civil. (BRASIL, 2010)

Neste sentido, é possível considerar a atuação do Poder Público através de suas unidades de educação e, em âmbito federal, de suas universidades e institutos de ensino superior. Estas instituições compõem a chamada Administração indireta e, assim, são o próprio governo portanto.

No PNC, a participação e contribuição de tais instituições é citada formalmente em duas metas apenas, ambas vinculadas à questão do acesso à cultura. São elas:

> 3.3.2 Garantir a criação, manutenção e expansão da rede de universidades públicas, desenvolvendo políticas públicas e a articulação com as pró-reitorias de cultura e extensão, para os equipamentos culturais universitários, os laboratórios de criação artística e experimentação tecnológica, os cursos e carreiras que formam criadores e interagem com o campo cultural e artístico, principalmente nas universidades públicas e centros de formação técnica e profissionalizante.
> 3.4.7 Desenvolver uma política de apoio à produção cultural universitária, estimulando o intercâmbio de tecnologias e de conhecimentos e a aproximação entre as instituições de ensino superior e as comunidades. (BRASIL, 2010).

Percebe-se nestes textos que os direitos culturais estariam ligados essencialmente ao direito de acesso à cultura, numa perspectiva de democratização da cultura. Se considerarmos que o conceito de cultura adotado desde a década de 80[119] vai além das linguagens artísticas, abrangendo modos de viver e de criação, tal como nos alerta Dias, seria então preciso repensar os direitos culturais sob a ótica da democracia cultural e para além das políticas culturais.

Neste ponto, indaga-se: o acesso à cultura seria meramente o acesso à produção já realizada a partir dos centros institucionalizados, tais como universidades? Seria possível pensar em outras formas de acesso e participação mais ativas? Afinal de contas, do que estamos falando quando falamos em direito de acesso à cultura?

[119] Declaração do México sobre Políticas Culturais, conhecida como MONDIACULT. Neste documento, após se esmiuçar a intrincada relação existente entre cultura e desenvolvimento econômico, aquela passou a ser considerada oficialmente de forma ampla. No seu preâmbulo, foi declarado que: "cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social, englobando, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças" (UNESCO, 1982).

CULTURA E EDUCAÇÃO: AS IDAS E VINDAS DE UMA RELAÇÃO EM CONSTANTE MUTAÇÃO

Os diálogos entre as áreas da Educação e da Cultura se estabeleceram ao longo dos anos de distintas formas, possibilitando a execução de diversas ações dentro do ambiente universitário com mais ou menos sucesso. De acordo com Alexandre Barbalho, professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e pesquisador de políticas públicas para a cultura, vinculado à Cátedra UNESCO de Políticas Culturais e Gestão, "a ligação entre educação e cultura tornou-se mais forte com a criação, em 1953, do Ministério da Educação e da Cultura (MEC)". Foi uma época de expansão do sistema de ensino superior brasileiro e, em suas palavras,

> significou não apenas a abertura de novas universidades, cursos e a realização de pesquisas, mas também a criação de espaços para a manifestação das mais distintas expressões culturais. Muitas dessas expressões eram historicamente excluídas dos espaços elitistas, como as indígenas, as negras e as das periferias dos centros urbanos, que cresciam rapidamente com o processo de industrialização, atraindo migrantes de todos os recantos do País e constituindo um rico caldeirão de hibridização (BARBALHO, 2020, p. 8).

Neste sentido, as universidades se apresentavam como "os primeiros centros culturais públicos" no país, mesmo quando ainda não se trabalhava com este conceito. A partir da criação do MinC, em 1985, o diálogo entre as pastas da Educação e Cultura se tornaram intermitentes e, face a ausência de direcionamentos mais objetivos, as universidades seguiram na realização de seus cursos de graduação e pós-graduação nas áreas humanas tradicionais, bem como em diversas áreas artísticas. Neste período, as atividades culturais realizadas pelas universidades eram, em grande parte, apoiadas pela Fundação de Apoio às Artes (Funarte), órgão vinculado ao Ministério de Educação e Cultura. (BOTELHO, 2016).

Esse distanciamento só começa a ser revertido no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, quando o MinC foi fortalecido e passou a assumir o protagonismo na condução de políticas culturais. A partir de 2003, algumas ações foram perpetradas, sendo os programas mais emblemáticos o "Mais Cultura nas Escolas" e o "Mais Cultura nas Universidades". Não obstante os esforços engendrados para sua concepção, que mobilizou alguns ministérios de interesse além dos da Educação e da Cultura, estes programas não foram totalmente efetivados (BARBALHO, 2020).

Para Rubim (2019), o programa "Mais Cultura nas Universidades" reforçou o caráter cultural destas instituições, muito embora tenha se restringindo a basicamente apoiar projetos de

atividades e a elaboração de planos universitários de cultura, o que acabou acontecendo de forma burocrática e não democrática. Afirma também que as universidades são instituições essencialmente culturais e sua atuação se verifica em diferentes momentos da dinâmica cultural, abrangendo ações de criação, transmissão, difusão, distribuição, preservação, pesquisa, crítica, organização e legitimação, entre outras. O pesquisador conclui dizendo que:

> Apesar de desenvolver inúmeras atividades em cultura, as instituições não têm políticas para conhecer e potencializar sua atuação cultural. Predomina a multiplicidade de iniciativas dispersas, muitas vezes, tornadas secundárias em detrimento de atividades cientíiíficas, devidamente reconhecidas por meio de políticas definidas. Articulada e potencializada as atuações culturais das universidades, por meio de políticas e planos de cultura, elas se tornam elos vitais para conectar universidades e sociedade e deste modo alternativas para o qualificado enfrentamento da grave circunstância brasileira atual. (RUBIM, 2019, p.1).

OUTRAS PERSPECTIVAS

Para a elaboração de uma política cultural universitária, no entanto, é preciso considerar sua natureza e suas possibilidades de atuação, bem como outros compromissos e obrigações legais que devem ser atendidos por tais instituições. Neste sentido, trazemos a esta reflexão as questões concernentes a implementação da Educação para Direitos Humanos (EDH).

Considerando os direitos culturais como direitos humanos em estreita relação com o direito à educação, Maria Nazaré Zenaide (2020), pesquisadora sobre políticas públicas em educação em direitos humanos, informa que é o Conselho Nacional de Educação (CNE) o órgão responsável por elaborar orientações para a promoção de uma política educacional para a inclusão social. Entre estes instrumentos, destacamos o Parecer CNE nº 8/ 2012, aprovado em 6 de março de 2012, pelo qual são estabelecidas diretrizes nacionais para a EDH.

Construído no âmbito de uma comissão interministerial, coordenada pelo Conselho Nacional de Educação, este parecer destaca que foi somente a partir de 2003 que a Educação em Direitos Humanos ganha um plano nacional, denominado Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), através do qual foram incorporados aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário. Apresenta a educação como “uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, como para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social” (BRASIL, 2012). Por este aspecto, a EDH seria parte fundamental do conjunto desses direitos.

O Parecer CNE nº 8/ 2012 passa então a discorrer sobre as diversas possibilidades de atuação da Educação, conforme os seus diferentes segmentos. Neste momento, nos interessa destacar a parte referente à Educação Superior.

Em primeiro lugar, ressalta-se a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) com a formação de cidadãos(ãs) éticos(as) comprometidos(as) com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia. Neste sentido, "a inserção da Educação em Direitos Humanos na Educação Superior deve ser transversalizada em todas as esferas institucionais, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão" (BRASIL, 2012).

No âmbito do ensino, são mencionados os projetos pedagógicos dos cursos e as atividades curriculares, nos quais seria possível a inserção de conteúdo complementares voltadas para a EDH. Nas pesquisas, o apoio poderia ser realizado através da criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação temáticas como violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural, dentre outros.

No que tange a extensão, enfatiza-se o compromisso das universidades com a promoção e a defesa dos direitos humanos, abrangendo tanto ações formativas, como de intervenção por meio da aproximação com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos. Nos seus termos exatos, "À IES cabe, portanto, o papel de assessorar governos, organizações sociais e a sociedade na implementação dos Direitos Humanos como forma de contribuição para a consolidação da democracia" (BRASIL, 2012).

Por fim, o Parecer CNE nº 8/ 2012 afirma que as IES "são instituições que não estão isentas de graves violações de direitos, sendo certo que muitas delas (re)produzem privilégios de classe e discriminações étnicas, raciais, de orientação sexual, dentre outras". Neste sentido, orienta também que os direitos humanos também devem ser incorporados na cultura e gestão organizacional, sendo recomendado que sejam utilizadas para combater tais situações órgãos internos como ouvidorias e comissões de promoção para direitos humanos, na representação institucional e intervenção social junto às esferas públicas de cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, é possível perceber algumas políticas universitárias voltadas para a defesa de direitos humanos e, dentro desses, o direito (cultural) de acesso à cultura, tais como cotas de acesso à universidade, inclusão de pessoas com deficiência ou mesmo de assistência estudantil. No entanto, quanto destas políticas levaram em consideração o compromisso de promoção dos direitos culturais? Seria possível afirmar que a cultura e os direitos culturais, pelo seu caráter transversal, perpassariam a todas estas políticas? Afinal, as universidades públicas brasileiras poderiam ser consideradas como instrumentos de garantia e promoção de

Não é a intenção deste trabalho apresentar resultados, posto que a pesquisa ainda será desenvolvida. São os primeiros passos de uma jornada que buscará encontrar possíveis caminhos para o fortalecimento da cultura e evitar que os direitos culturais se tornem um conceito vazio e desprovido de qualquer resultado prático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBALHO, Alexandre. Política Cultural em Tempo de Crise: o Ministério da Cultura no Governo Temer. *In*: Revista de Políticas Públicas. Programa de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2018. , vol. 22, núm. 1, p. 239 - 260. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321158843012/html/>. Acesso em: 26 mar. 2024

_____. Políticas públicas em educação e cultura no Brasil. Trabalho apresentado no *In*: Curso de Especialização em Cultura e Educação. Flacso Brasil. 2020. 24p.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da Cultura: políticas culturais e seus desafios. São Paulo: Edições SESC, 2016.
400 p.
BRASIL. Constituição (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 mar. 2024.

_____. Decreto nº 10.107, de 6 de novembro de 2019. Transfere a Secretaria Especial de Cultura do Ministério da Cidadania para o Ministério do Turismo. Disponível em: << https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10107.htm>. Acesso em: 26 mar. 2024.

_____. Lei 8.082, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8028impressao.htm. Acesso em: 26 mar. 2024.

_____. Lei 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura – PNC [...]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm>. Acesso em: 26 mar. 2024.

_____. Lei 13.8484, de 18 de junho de 2018. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios [...]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13844.htm>. Acesso em: 26 mar. 2024

_____. Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016. Altera e revoga dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003 [...], Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv726.htm>. Acesso em: 26 mar. 2024.

_____. Lei nº 14.261, de 16 de dezembro de 2021. Conversão da medida provisória nº 1.058, de 2021. Altera a lei 13.844 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14261.htm>. Acesso em: 26 mar. 2024.
CALABRE, Lia. Políticas Culturais no Brasil: dos anos 1930 ao século XXI. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. 144 p.

_____. Políticas Culturais no Brasil: balanço e perspectivas. In: RUBIM, Antônio A. C.; BARBALHO, Alexandre (org.). *Políticas Culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 37 - 60.

COSTA, Camila Lopes. Corrêa da. Direitos culturais e o direito de acesso à cultura: o caso do Vale-Cultura. Dissertação de mestrado (Programa de Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: < https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/14960/1/Dissert_Camila%20L%20C%20Costa.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

COSTA, Eliane. Estratégias de fomento em ações culturais e educativas. Trabalho apresentado no Curso de Especialização em Cultura e Educação. Flacso Brasil. 2020.

DIAS, Caio Gonçalves. A cultura que se planeja: políticas culturais, do Ministério da Cultura ao governo Bolsonaro. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. 296 p.

MENDES, Helen Miranda. O Palco de Collor: a precarização da política cultural no governo de Fernando Collor. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2015. 239 p.

MENCARELLI, Fernando. O Forcult e as Políticas Culturais nas Instituições de Ensino Superior: Uma Memória. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA - ENECULT, 17, Salvador. Anais eletrônicos. Salvador: Edufba, 2021. Disponível em: <https://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-568/132308.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MEYER-BISCH, Patrice; BIDAULT, Milène. Afirmar os direitos culturais: Comentários à Declaração de Friburgo. Tradução: Ana Goldberg. São Paulo: Editora Iluminuras, 2014. 1ª edição. 168 p. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. EUA, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 26 mar. 2024.

_____. Declaração do México sobre Políticas Culturais (MONDIACULT), 1982. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505_spa>. Acesso em: 26 mar. 2024.

_____. Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Conselho Econômico Social da ONU. Comentário Geral nº 21. Disponível em: <<http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/gc/E-C-12-GC-21.doc>. Acesso em: 26 mar. 2024.

VAINER, Carlos; COSTA, Camila L C; RICCIARDI, Julia. et ali. Fórum Interuniversitário de Cultura do Rio de Janeiro – A experiência de cooperação acadêmica e intercâmbio cultural entre 12 instituições de púbicas de ensino superior. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA – ENECULT 15, 2019, Salvador. Anais eletrônicos... Salvador: 5. UFBA, 2019. Disponível em: <http://www.xvenecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111656.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

ZENAIDE, Maria Nazaré. Cultura, educação e direitos humanos. Trabalho apresentado no Curso de Especialização em Cultura e Educação *In*: Curso de Especialização em Cultura e Educação. Flacso Brasil. 2020.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM SAÚDE NO PERÍODO DE PANDEMIA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Fernanda de Carvalho Nenartavis[120]

RESUMO: A COVID-19 exigiu que muitas atividades universitárias fossem adaptadas ao modelo remoto. Entretanto, é preciso entender como isso aconteceu especificamente dentro do contexto da extensão universitária em saúde. Assim, a questão que esse trabalho buscou responder foi: quais temáticas foram abordadas pela literatura acadêmica brasileira sobre extensão universitária em saúde durante a pandemia? Para isso, este estudo realizou uma revisão integrativa. Todos os artigos encontrados que tratavam sobre o período de pandemia também abordaram a utilização das tecnologias digitais. Foi possível identificar discussões acerca das implicações do uso da tecnologia e debates sobre o papel do diálogo nesse contexto. Por outro lado, um trabalho também parece utilizar parâmetros de eficiência das tecnologias convencionais para avaliar a efetividade do projeto abordado, o que sugere que o tema ainda precisa ser mais debatido

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Digitais, Extensão Universitária, COVID-19.

INTRODUÇÃO [121]

A extensão universitária pode ser definida como "[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade" (FORPROEX, 2012, p. 28). O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), responsável pela definição supracitada, apresenta uma divisão das atividades em oito áreas: "[...] saúde, educação, trabalho, meio ambiente, comunicação, direitos humanos e justiça, tecnologia de

[120] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. E-mail: fenenar@gmail.com

[121] Este trabalho foi elaborado como parte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ) em 2023.

produção e cultura" (PAULA, 2013, p. 20). O foco deste estudo é a extensão universitária vinculada à área da saúde.

Segundo Gadotti (2017, p. 2), a extensão pode ser vista a partir de duas concepções distintas: "[...] uma prática extensionista e outra não extensionista". Enquanto a prática extensionista só vê uma via de mão única na relação universidade-sociedade, a prática não extensionista considera uma troca nas duas direções, como na proposta de "Extensão ou Comunicação?" de Freire (1979). No livro, o autor questiona a utilização da expressão "extensão", que estaria relacionada a uma ideia de ação unilateral, e propõe o termo "comunicação" em seu lugar. Segundo Freire (1979), que adota uma perspectiva não-extensionista, essa ação exige diálogo entre as partes.

Essa ideia de diálogo está presente na própria concepção de extensão universitária apresentada pelo FORPROEX, com uma interação transformadora entre sociedade e universidade. A necessidade de transformação da universidade também é destacada por hooks (2017), que dialoga com Freire e faz críticas à tentativa de atribuir uma falsa neutralidade à educação. Segundo a autora, o espaço acadêmico pode ter papel na manutenção das opressões de raça, gênero e classe e, portanto, essas questões precisam ser enfrentadas em uma pedagogia engajada, perspectiva que se opõe à educação bancária. Além disso, mesmo sem tratar diretamente da extensão universitária, hooks (2017) aponta para a necessidade de que a teoria seja construída de forma menos elitista e unilateral dentro da academia, o que pode levar a reflexões sobre o papel da extensão nesse processo.

A pandemia de COVID-19 pode ter impactado essa relação entre a sociedade e a universidade, pois, diante da necessidade de realização de isolamento físico para conter a disseminação do vírus, muitas atividades acadêmicas precisaram ser interrompidas ou adaptadas para o meio digital. Inclusive, houve a autorização para que as atividades de ensino ocorressem de forma remota (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020). Diante desse cenário, é importante levar em consideração a possível utilização das tecnologias digitais nas demais atividades da universidade, como na extensão universitária.

A compreensão sobre o assunto adotada neste trabalho é a da Teoria Crítica da Tecnologia de Feenberg (2010a). Essa perspectiva entende que a tecnologia é humanamente controlada e carregada de valores, ou seja, ela não é entendida como neutra nem autônoma. Isso significa que

esta visão percebe a tecnologia como um fenômeno situado num contexto social específico (FEENBERG, 2010a) e que, com um controle mais democrático sobre o seu desenvolvimento, pode ser direcionada a atender valores alternativos que não sejam apenas focados no lucro (FEENBERG, 2010c).

Dagnino (2014a, 2014b) utiliza essas discussões acerca da necessidade de democratizar o processo decisório que envolve a tecnologia para pensar o papel da extensão universitária no Brasil. O autor aponta para a necessidade de que a universidade seja transformada. Para ele, isso pode ser feito através da extensão universitária, que pode ser capaz de colocar a universidade em diálogo com a sociedade e transformar o ensino e a pesquisa, permitindo que as ações desenvolvidas no contexto acadêmico atendam às demandas sociais, e não aos interesses das elites (DAGNINO, 2015).

Utilizando como base teórica principal as referências citadas anteriormente, a questão levantada por este estudo é: quais temáticas foram abordadas pela literatura acadêmica brasileira sobre a extensão universitária em saúde publicada nos anos iniciais da pandemia?

A compreensão dos assuntos abordados no período pode contribuir (1) para identificar possíveis lacunas que podem ser preenchidas em estudos futuros, (2) para entender os impactos da pandemia nas ações de extensão universitária em saúde e (3) para servir como orientação para futuras tomadas de decisão na área.

Sendo assim, este trabalho teve como finalidade levantar e analisar a produção acadêmica acerca da extensão universitária em saúde brasileira publicada nos anos de 2020, 2021 e início de 2022.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para entender melhor o cenário da extensão universitária em saúde, este trabalho realizou uma revisão integrativa. Ela foi escolhida para o estudo por permitir uma visão mais ampla, incluindo trabalhos com diferentes abordagens metodológicas (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Pinheiro, Cruz e Chesani (2016) já realizaram uma revisão integrativa sobre os projetos de extensão em saúde, contemplando estudos publicados entre 2005 e 2015 nas plataformas SciELO (Scientific Eletronic Library Online) e BVS (Biblioteca Virtual de Saúde). As autoras apresentam

dois estilos de pensamento para os trabalhos encontrados na área: "[...] um estilo de pensamento fortemente articulado com a educação popular e outro com a extensão assistencialista" (PINHEIRO; CRUZ; CHESANI, 2016, p. 105). Elas consideram que os artigos publicados dentro da perspectiva assistencialista estão passando por uma transformação que os da perspectiva de educação popular já passaram. Um dos indicativos disso seria o número reduzido de publicações encontradas e que foram categorizadas como assistencialistas pelas pesquisadoras: apenas 4 artigos em comparação aos 78 encontrados dentro da perspectiva da educação popular (PINHEIRO; CRUZ; CHESANI, 2016).

Santana *et al*. (2021) também fizeram uma revisão integrativa sobre o assunto. Eles contemplaram os artigos publicados entre 2015 e 2019 e utilizaram as seguintes bases para as buscas: Portal da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os autores dividiram os achados em três categorias:

> [...] a extensão universitária como estratégia pedagógica e prática educativa junto à comunidade, a extensão universitária como um recurso dinâmico para a formação profissional e a promoção da saúde e os desafios para implementação das ações de extensão no âmbito da saúde (SANTANA *et al*., 2021, p. 10).

Buscando fazer uma atualização desses levantamentos e levando em consideração o novo contexto colocado pela pandemia, este estudo fez as buscas nas mesmas bases que Pinheiro, Cruz e Chesani (2016), mas contemplando os artigos publicados nos anos de 2020, 2021 e 2022. A discussão deu ênfase aos trabalhos que tratavam especificamente do período de pandemia.

Os passos que foram seguidos para a realização deste estudo de Revisão Integrativa foram baseados nos propostos por Souza, Silva e Carvalho (2010), com algumas adaptações. Eles estão descritos a seguir:

1. Em primeiro lugar, a elaboração da questão: o que foi produzido sobre extensão em saúde no período de pandemia?

2. Em seguida, a definição da amostragem: artigos encontrados com a combinação dos descritores "extensão universitária" e "saúde" nas plataformas SciELO (Scientific Eletronic Library Online) e BVS (Biblioteca Virtual de Saúde) que respeitassem os critérios de inclusão e

exclusão. A escolha das plataformas foi feita com o intuito de dar continuidade ao trabalho de Pinheiro, Cruz e Chesani (2016), citado anteriormente. A pesquisa foi feita no dia 25 de fevereiro de 2022. Os critérios de inclusão e exclusão foram: (a) somente artigos publicados no Brasil; (b) somente trabalhos em língua portuguesa; (c) publicações apenas dos anos de 2020, 2021 e 2022; (d) somente artigos revisados por pares; (e) necessidade do texto disponível gratuitamente na íntegra; (f) exclusão das produções sem relação com o tema investigado (extensão universitária em saúde) exposta já no título e/ou resumo.

3. Em terceiro lugar, a coleta dos dados. Inicialmente, os artigos que respeitavam os critérios de inclusão e exclusão anteriormente detalhados foram inseridos em uma planilha com as seguintes informações: nome do trabalho, nome dos autores, nome da revista, ano de publicação e endereço de acesso ao trabalho. Em seguida, possíveis repetições foram analisadas e excluídas.

4. Etapa de análise crítica do material encontrado. Nesta etapa, os artigos foram lidos na íntegra e, mais uma vez, foi aberta a possibilidade de que trabalhos fora da proposta (extensão universitária em saúde) fossem excluídos. A partir da leitura, duas outras informações foram inseridas na planilha: (a) abordagem metodológica adotada no trabalho e (b) temática central da pesquisa.

5. Por último, a apresentação dos achados com aprofundamento nos artigos que tratavam especificamente da extensão universitária durante a pandemia. Os resultados encontrados nesta etapa e nas etapas anteriores estão descritos a seguir.

RESULTADOS

O Quadro 1 representa o número de trabalhos encontrados em cada etapa da revisão. Na primeira etapa, a busca resultou em 29 (vinte e nove) artigos na BVS e 14 (catorze) na Scielo. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, restaram 27 (vinte e sete) artigos na BVS e 14 (catorze) na Scielo. Após e exclusão das repetições entre as duas plataformas, o total encontrado foi de 34 (trinta e quatro) artigos. Por fim, após a exclusão de artigos que não se encaixavam no tema com sua leitura na íntegra, restaram 28 (vinte e oito) trabalhos.

Quadro 1 - Número de resultados em cada etapa da revisão

Etapa		Quantidade de artigos
Resultado da busca	BVS	29
	Scielo	14
Aplicação dos critérios de inclusão e exclusão	BVS	27
	Scielo	14
Após exclusão das repetições		34
Após exclusão depois de leitura na íntegra		28

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com base no número de artigos encontrados em cada fase da revisão.

É possível encontrar uma tabela com as informações (nome das autoras e autores, título do trabalho e ano de publicação) dos 28 artigos selecionados após a última etapa na dissertação que deu origem a este trabalho (NENARTAVIS, 2023). A maior parte dos artigos encontrados não aborda diretamente a pandemia de COVID-19 — 22 (vinte e dois) artigos de um total de 28 (vinte e oito). Esse resultado pode ser reflexo da data de realização do levantamento (25 de fevereiro de 2022), com a pandemia ainda em curso. Apenas seis dos artigos encontrados abordam a questão (Tabela 1), e, dentre eles, todos abordam de alguma forma as tecnologias digitais, o que sugere que a utilização desses recursos pode ter sido uma alternativa encontrada para a adaptação das atividades dos projetos diante da necessidade de isolamento físico.

Tabela 1 - Trabalhos que abordam a extensão em saúde durante o período de pandemia

Nomes das autoras e autores	Título do trabalho	Ano de publicação	Tecnologias Digitais
BARBOZA, Lucas Eduardo Mello *et al.*	Os conceitos de Florence Nightingale em tempos de pandemia da COVID-19 retratados em história em quadrinhos: relato de experiência	2020	Histórias em quadrinho digitais
NUNES, Ruan Kaio Silva *et al.*	Desafios e adaptações da extensão universitária em tempos de pandemia: relato de experiência	2021	Redes sociais
SOUZA JR, Gilberto Nerino *et al.*	Boletim COVID-PA: relatos sobre projeções baseadas em inteligência artificial no enfrentamento da pandemia de COVID-19 no estado do Pará	2021	Inteligência artificial
MARTINS, Paulo Matheus Dorneles *et al.*	Mentoria entre pares na escola médica: uma estratégia colaborativa durante a pandemia da Covid-19	2021	Mentoria online
FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi *et al.*	Desafios cotidianos e possibilidades de cuidado com crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frente à COVID-19	2021	Canal virtual de apoio
SOUZA, Ingrid Gabriele *et al.*	Experiências de extensão em educação popular em saúde no enfrentamento à pandemia da Covid-19 na Atenção Primária à Saúde	2022	Aulas virtuais e série audiovisual

Fonte: tabela organizada com base nas buscas realizadas

DISCUSSÃO

Todos os artigos encontrados que abordavam a pandemia de COVID-19 também citavam o uso das tecnologias digitais, sugerindo que elas foram utilizadas no âmbito dos projetos de extensão universitária em saúde no contexto de enfrentamento da pandemia. Agora, analisaremos como esses seis artigos encontrados podem se relacionar com a base teórica abordada na introdução.

A ênfase à necessidade de diálogo aparece de alguma forma em quatro desses seis trabalhos. Barboza *et al*. (2020) destacam a relevância do diálogo dentro da atuação dos profissionais de enfermagem nas ações de educação em saúde; Martins *et al*. (2021) abordam a necessidade de diálogo entre pares para a formação dos profissionais de medicina, o que indiretamente teria um impacto no atendimento médico; Fernandes *et al*. (2021) apontam para a necessidade de escuta das famílias e das crianças e adolescentes com TEA para que suas demandas possam ser compreendidas e atendidas; e Souza *et al*. (2022) abordam a importância do diálogo e do reconhecimento dos saberes populares dentro da educação popular em saúde.

A ideia de diálogo trazida por esses trabalhos remete à extensão não-extensionista apontada por Gadotti (2017), perspectiva que está alinhada com a proposta de comunicação apresentada em Freire (1979). Essa relação pode ser especialmente destacada no trabalho de Souza *et al*. (2022). Os autores destacam esse aspecto de encontro entre saber popular e acadêmico, assim como Gadotti (2017) faz ao descrever a extensão universitária não-extensionista. Uma das consequências desse processo de troca entre saber popular e acadêmico pode ser uma produção menos unilateral e elitista do conhecimento acadêmico, aspecto que é destacado por hooks (2017) como importante, o que pode impactar a reprodução das opressões dentro do contexto universitário.

Além disso, o trabalho de Martins *et al*. (2021) também pode ser relacionado à obra de hooks (2020). Como os autores abordam a necessidade de diálogo entre pares como parte de um currículo oculto, podemos lembrar do destaque dado pela autora à necessidade de repensar o que é ensinado e como ensinado. Uma diferença é que no trabalho dos autores isso se dá principalmente através da relação entre os alunos e não na relação professor-aluno, que é o foco da autora no texto.

As implicações do uso das tecnologias dentro dos projetos de extensão universitária são discutidas de forma mais profunda em dois dos seis artigos: Fernandes *et al*. (2021) e Souza *et al*. (2022). Ambos abordam o impacto desigual da pandemia e a desigualdade no acesso às tecnologias

digitais. Na nossa análise, o fato de Fernandes *et al*. (2021) e Souza *et al*. (2022) abordarem a necessidade de diálogo dentro dos projetos também pode relacioná-los à ideia de democratização da tecnologia tratada por Feenberg (2010a; 2010b; 2010c; 2010d), pois isso pode significar um envolvimento das pessoas nas tomadas de decisão acerca da adaptação daqueles recursos aos objetivos coletivamente definidos.

Por outro lado, também podemos perceber a utilização de parâmetros de eficiência das tecnologias convencionais (DAGNINO, 2014a). Nunes *et al*. (2021) utilizam como critério de avaliação do alcance do projeto o número de curtidas recebidas em publicações realizadas pelo projeto nas redes sociais. O artigo leva em consideração as especificidades da situação vivida durante a pandemia para a produção do material, mas, aqui, a ênfase dada a esse critério quantitativo (número de curtidas) foi entendida como uma reprodução dos parâmetros de eficiência das redes sociais (tecnologias convencionais). A utilização de apenas um critério quantitativo de alcance traduzido em número de curtidas pode não levar em consideração se as demandas específicas dos grupos envolvidos estão sendo de fato atendidas pelo projeto, como defende Dagnino (2015) para a extensão universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma resumida, a análise dos artigos encontrados indica que pautas como o diálogo e uma abordagem crítica da tecnologia foram encontradas nas pesquisas selecionadas. Entretanto, também podemos identificar que parâmetros da tecnologia convencional também são utilizados como critério de eficiência, o que sugere que o tema precisa ser mais debatido.

É importante salientar que entendemos que as adaptações foram feitas diante de um cenário de crise sanitária que demandou uma resposta rápida dos projetos em assuntos que ainda precisam ser mais aprofundados. Dessa forma, novas reflexões sobre como esse diálogo com a comunidade externa e sobre como essa abordagem da tecnologia está sendo feita dentro dessas ações podem auxiliar no aperfeiçoamento dos projetos e embasar futuras tomadas de decisão no assunto.

Por fim, uma limitação deste trabalho é que ele analisou publicações de um período curto com a finalidade de dar ênfase à produção publicada nos primeiros anos de pandemia. Assim, incentivamos que novas investigações sejam realizadas contemplando outros períodos para que o debate sobre o assunto seja ampliado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ que disponibilizou a bolsa de mestrado responsável por financiar a elaboração da dissertação que deu origem a este artigo. Agradeço ao professor Dr. José Antonio Vianna, professor Dr. José Henrique dos Santos e professor Dr. Marco Antonio Santoro Salvador pelas considerações dadas durante as bancas de qualificação e de defesa que contribuíram para o aperfeiçoamento do trabalho. Agradeço à professora Dra. Raquel Marques Villardi pelo apoio e orientação oferecidos para o envio deste trabalho. Agradeço e dedico este trabalho à memória da professora Dra. Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, orientadora deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOZA, Lucas Eduardo Mello *et al*. Os conceitos de Florence Nightingale em tempos de pandemia da COVID-19 retratados em história em quadrinhos: relato de experiência. **Esc. Anna Nery**, [*S. l.*], v. 24, p. 1-8, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2020-0200 Acesso em: 08 jun. 2022.

DAGNINO, Renato. "Ciência e tecnologia para a cidadania" ou Adequação Sociotécnica com o Povo? *In*: DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social:** contribuições teóricas e metodológicas. Campina Grande: EDUEPB, 2014b. p. 89-111.

DAGNINO, Renato. A tecnologia social e seus desafios. *In*: DAGNINO, Renato. **Tecnologia social:** contribuições teóricas e metodológicas. Campina Grande: EDUEPB, 2014a. p. 19-34.

DAGNINO, Renato. Como é a universidade de que o Brasil precisa? **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 293-333, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/CP5DRh6nPspXG3NtK3khjqJ/abstract/?lang=pt Acesso em 24 dez. 2022

FEENBERG, Andrew. A fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via web? *In:* NEDER, Ricardo T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2010d. p. 153-176. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf Acesso em: 23 mai. 2022.

FEENBERG, Andrew. O que é a Filosofia da Tecnologia? *In:* NEDER, Ricardo T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg:** racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2010a. p. 49-66. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf Acesso em: 23 mai. 2022.

FEENBERG, Andrew. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. *In:* NEDER, Ricardo T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília:

Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2010b. p. 67-96. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf Acesso em: 23 mai. 2022.

FEENBERG, Andrew. Teoria crítica da tecnologia: um panorama. *In:* NEDER, Ricardo T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg:** racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2010c. p. 97-118. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf Acesso em: 23 mai. 2022.

FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi *et al*. Desafios cotidianos e possibilidades de cuidado com crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frente à COVID-19. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [*S. l.*], v. 29, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2121 Acesso em: 08 jun. 2022.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. [*S. l.*]: Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, 2012. 68 p. Disponível em: https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf Acesso em: 25 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 93 p.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária:** Para quê? [*S.l.*]: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso em: 14 out. 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. 283 p.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante Editora, 2020. 288 p.

MARTINS, Paulo Matheus Dorneles *et al*. Mentoria entre pares na escola médica: uma estratégia colaborativa durante a pandemia da Covid-19. **Rev. bras. educ. med**., [*S. l.*], v. 45, p. 1-6, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210143 Acesso em: 08 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file Acesso em: 26 dez. 2022

NENARTAVIS, Fernanda de Carvalho. **Diálogos sobre a tecnologia:** a extensão universitária em saúde da UERJ durante a pandemia de COVID-19. 2023. 200 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

NUNES, Ruan Kaio Silva *et al*. Desafios e adaptações da extensão universitária em tempos de pandemia: relato de experiência. **Revista Ciência Plural**, [*S. l.*], v. 7, n. 1, p. 211-223, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/23003/13730 Acesso em: 08 jun. 2022.

PAULA, João Antônio. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Minas Gerais, v. 1, n. 1, p. 05-23, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930 Acesso em: 12 set. 2021.

PINHEIRO, Bethina Luiza; CRUZ, Illana Leonardi; CHESANI, Fabiola Hermes. Extensão universitária: os estilos de pensamento na área da saúde no Brasil. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 91-106, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.14393/REP-v15n12016-art07 Acesso em: 23 fev. 2022.

SANTANA, Regis Rodrigues *et al*. Extensão Universitária como Prática Educativa na Promoção da Saúde. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623698702 Acesso em: 08 jun. 2022.

SOUZA JR, Gilberto Nerino *et al*. Boletim COVID-PA: relatos sobre projeções baseadas em inteligência artificial no enfrentamento da pandemia de COVID-19 no estado do Pará. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 30, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1679-49742021000400012 Acesso em: 08 jun. 2022.

SOUZA, Ingrid Gabriele *et al*. Experiências de extensão em educação popular em saúde no enfrentamento à pandemia da Covid-19 na Atenção Primária à Saúde. **Interface**, Botucatu, v. 26, p. 1-13, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/interface.210146 Acesso em: 08 jun. 2022.

SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias; CARVALHO, Rachel. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo. v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?lang=pt Acesso em 24 fev. 2022.

CIRCULAÇÃO DO CAPITAL E GLOBALIZAÇÃO: A EXPANSÃO DAS REDES TÉCNICAS

André Luiz do Nascimento Germano[122]

RESUMO: Este trabalho visa discutir os avanços tecnológicos que impulsionaram a ampla circulação do capital durante a segunda metade do século XX e o início do século XXI, em um contexto de crescente globalização. O foco principal está na interação entre o circuito do capital e as redes técnicas, investigando as complexidades das etapas do circuito do capital, a intensificação dos fluxos econômicos e o impacto das redes técnicas na economia globalizada. O artigo é dividido em dois momentos: o primeiro aborda as fases da circulação de capital e sua crescente rapidez, com profundas alterações nas economias e nas estruturas de poder global; o segundo momento explora as transformações tecnológicas e a expansão geográfica das redes no mundo marcado pela globalização, destacando a natureza revolucionária e contraditória do capitalismo.
PALAVRAS-CHAVE: Circulação do Capital; Redes Técnicas; Globalização.

INTRODUÇÃO

Este artigo, apresentado no Grupo de Trabalho 9 da IV Jornada Discente Políticas Públicas e Formação Humana, intitulado "Territórios e Circulação de Capital", estabelece uma conexão crucial com a pesquisa de doutorado em curso no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nos primeiros anos de doutoramento, notou-se que os avanços tecnológicos têm impulsionado uma circulação acelerada do capital e das mercadorias, gerando um espaço-tempo único, que caracteriza o capitalismo no século XXI.

O trabalho, assim, tem como objetivo realizar uma discussão preliminar, de natureza ensaística e teórica, mas sucinta, sobre os avanços avassaladores das tecnologias ocorridos na segunda metade do século XX e início do século XXI, que possibilitaram uma ampla circulação do

[122] Doutorando no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / andreabcgermano@gmail.com.

capital em um contexto de crescente globalização. O foco principal, portanto, reside na análise da interação entre o circuito do capital e as redes técnicas, com uma ênfase especial na indústria de transportes (MARX, 2014). O artigo, sendo assim, investiga as complexidades das etapas do circuito do capital, a intensificação dos fluxos econômicos e o impacto das redes técnicas na economia globalizada. Além disso, são examinadas as transformações técnicas e a expansão geográfica das redes, que espelham as mudanças ocorridas no sistema capitalista e influenciam a velocidade da circulação nos tempos atuais.

Para estruturar essa abordagem teórica de forma coerente, é fundamental estabelecer diálogos com diversos autores, cujas contribuições são essenciais para uma compreensão abrangente da circulação do capital e das transformações das redes técnicas como uma totalidade resultante do capitalismo e suas dinâmicas de acumulação. Nesse contexto, é crucial destacar a centralidade do debate de Karl Marx (2014), cujas reflexões profundas sobre o processo de circulação do capital e a geração de valor oferecem uma base sólida para a análise. Além de Marx, autores como Milton Santos (2014; 2017), que investiga as transformações técnicas, a globalização e a divisão internacional do trabalho, e David Harvey (2008; 2013; 2016), que oferece insights significativos sobre crises, neoliberalismo, mudanças tecnológicas e a compressão do espaço-tempo pós-década de 1970, também são de suma importância. A contribuição de Denis Castilho (2016; 2019) na análise das redes técnicas, especialmente as ferroviárias, e seu diálogo com Harvey sobre acumulação por espoliação enriquecem ainda mais o debate. Além disso, o trabalho de Raffestin (1993) sobre redes e poder complementa e amplia a compreensão.

Com o propósito de atingir seu objetivo e oferecer uma estrutura para as reflexões apresentadas, o artigo se desdobra em dois momentos cruciais: o primeiro examina as etapas da circulação de capital e a crescente velocidade na sua realização, desencadeando mudanças profundas nas economias e nas estruturas de poder global; o segundo momento explora as transformações tecnológicas e a expansão geográfica das redes no mundo marcado pela globalização, destacando a natureza revolucionária e contraditória do capitalismo.

CIRCULAÇÃO DO CAPITAL E A INDÚSTRIA DOS TRANSPORTES

Segundo Marx (2014), a dinâmica cíclica do capital se desdobra em três fases. Inicialmente, o capitalista atua como comprador nos mercados de bens e de trabalho, convertendo seu dinheiro

em mercadorias ou passando pelo processo de circulação conhecido como Dinheiro - Mercadoria. Em seguida, o capitalista consome produtivamente as mercadorias adquiridas, desempenhando o papel de produtor capitalista de bens. Seu capital atravessa o processo de produção resultando em uma mercadoria de valor superior aos elementos empregados em sua fabricação, através da exploração do trabalho que gera a mais-valia. Por fim, no terceiro estágio, o capitalista retorna ao mercado como vendedor, transformando suas mercadorias em dinheiro novamente. Marx (2014, p.107) destaca que "o primeiro e o terceiro estágios só foram mencionados no Livro I na medida em que eram necessários para a compreensão do segundo estágio, o processo de produção do capital", que era o processo analisado na obra.

O autor ressalta a importância desses estágios para a acumulação de capital, em que o capitalista busca vender suas mercadorias por um valor superior ao que gastou para adquiri-las, incluindo a compra de matérias-primas, a força de trabalho e toda a estrutura física necessária para a produção - os meios de produção. Nesse processo inicial, o capitalista converte capital monetário em capital produtivo (Marx, 2014, p.110). Esse primeiro estágio presume a existência de trabalhadores assalariados, que geram mais-valor e transformam, no segundo estágio, o capital produtivo e as matérias-primas em mercadorias comercializáveis pelo capitalista.

Ao obter o lucro, o capitalista pode reinvestir parte desse valor na expansão de seu capital, inclusive em novos bens de capital que garantam novos montantes de mercadorias, o que o permite reiniciar o ciclo de circulação do capital. No terceiro estágio, o capitalista transforma as mercadorias em dinheiro (Marx, 2014, p.120), retornando ao mercado como vendedor, buscando vender as mercadorias a um preço superior ao valor que gastou para produzi-las, aumentando assim seu capital. Marx (2014) destaca a relevância da indústria de de transporte e comunicações, como as redes ferroviárias, na circulação do capital. O transporte de pessoas e mercadorias implica em uma modificação em sua existência espacial, evidenciando a interdependência entre a circulação do capital e o papel crucial desempenhado pelos transportes no processo de produção e consumo.

Em sua análise, Marx (2014, p.133-134) diz que "o que a indústria dos transportes vende é o próprio deslocamento de lugar. O efeito útil obtido é indissoluvelmente vinculado ao processo de transporte, isto é, ao processo de produção da indústria dos transportes". Tanto pessoas quanto mercadorias viajam em meios de transporte, e sua viagem, o movimento espacial, constitui, em sua percepção, o próprio processo de produção. O efeito útil só pode ser consumido durante esse

processo de produção, não existindo como uma entidade separada, como uma mercadoria que só circula após ter sido produzida. No entanto, o valor de troca desse efeito útil é determinado pelo valor dos elementos de produção consumidos (força de trabalho e meios de produção), acrescido do mais-valor criado pelo trabalho excedente dos trabalhadores inclusive dessa indústria dos transportes.

O autor destaca que, no modo de produção capitalista, tanto a produção quanto o transporte são meios para valorizar o capital investido, visando o enriquecimento dos detentores dos meios de produção (Marx, 2014, p.136). Ele ressalta a importância de entender o processo como uma unidade, onde a produção e a circulação são mediadoras uma da outra, enfatizando os três ciclos do capital - monetário, produtivo e mercadoria - "como pontos de partida e retorno" do ciclo constante" (Marx, 2014, p.179).

Marx (2014, p.202) destaca a importância do tempo de curso, referindo-se ao tempo necessário para o ciclo completo do capital e seus diferentes estágios. É crucial que os mecanismos de venda da mercadoria sejam ágeis, permitindo a rápida transformação do capital-mercadoria em capital monetário novamente, reduzindo assim o tempo total de circulação. O tempo de circulação do capital, segundo o autor, influencia diretamente a duração do processo de produção e sua valorização. A venda, conforme Marx (2014), consome a maior parte do tempo de curso do capital, uma vez que o valor, enquanto dinheiro, pode ser facilmente convertido, ao contrário da forma-mercadoria, que precisa ser transformada em dinheiro primeiro. As mercadorias, devido à sua natureza efêmera e prazo de utilização, impõem limites à circulação do capital-mercadoria, pois, se não forem consumidas em tempo hábil, perdem seu valor de uso e capacidade de troca por valor (Marx, 2014).

Neste aspecto, Marx (2014) destaca um elemento que merece crucial atenção: a redução das distâncias no contexto espacial, possibilitando a circulação das mercadorias, que é uma fase necessária à circulação de capital, pois possibilita a venda. Já no século XIX, o autor identificou essa faceta, que se aprofundou significativamente no século XX e ainda mais no século XXI, com transformações técnicas avassaladoras, conforme será explorado adiante. A compressão do espaço-tempo, analisada por David Harvey (2018; 2016), já se evidenciava nas análises de Marx (2014). Nesse ponto, a discussão sobre a necessidade de encurtar o tempo de rotação do capital desempenha um papel crucial ainda naquele capitalismo em transição do século XIX.

As transações de compra e venda são essenciais para as transformações do capital, convertendo mercadorias em dinheiro e dinheiro em mercadorias. O tempo dessas transações é percebido como o tempo de venda e compra, quando o capitalista atua no mercado para comercializar seus produtos. Assim como o tempo de circulação do capital é necessário para sua reprodução, o tempo dedicado pelo capitalista à venda e compra é fundamental para sua função como capitalista e para o próprio circuito debatido até este momento.

Marx (2014) discute os custos da circulação do capital, que englobam despesas como comissões, impostos, transporte, armazenagem e conservação das mercadorias. Esses custos não apenas implicam em despesas financeiras para o capitalista, mas também consomem tempo e mão de obra. As atividades administrativas e contábeis requerem profissionais remunerados e tempo, representando gastos que não contribuem para o valor da mercadoria, mas são indispensáveis para sua transformação da forma de mercadoria para a forma de dinheiro. Além disso, Marx (2014) destaca os custos de armazenamento como cruciais para garantir a disponibilidade e preservação das mercadorias até a venda, observando que, enquanto em estoque, as mercadorias interrompem o ciclo do capital, afetando a geração de lucro. Embora esses custos operacionais não estejam diretamente relacionados à produção, são considerados custos de circulação e têm impacto direto no valor das mercadorias, tornando-as mais caras para os produtores.

Fato é que todo estoque de mercadorias é formado por todas as mercadorias que não são imediatamente consumidas ou utilizadas após a produção. Essas mercadorias permanecem no mercado por um período, representando um acúmulo de produtos disponíveis para venda. No contexto do modo de produção capitalista, Marx (2014, p.223) explica que o estoque de mercadorias tende a crescer em conjunto com o aumento da produção, resultando na autonomização e fixação da forma-mercadoria dos produtos. É necessário investir em edifícios, recipientes e outros recursos para a conservação dos produtos, além de mobilizar os meios de produção e o trabalho necessário para protegê-los de influências adversas.

O estoque de mercadorias é, portanto, uma condição necessária para a circulação. Aliás, nas palavras de Marx (2014, p.225) “sem estoque de mercadorias, não há circulação de mercadorias”. No entanto, quando ocorre um acúmulo excessivo de mercadorias nos depósitos, isso indica um problema na circulação. O estoque anormal pode surgir devido à estagnação das mercadorias, dificultando a conversão em dinheiro e trazendo problemas ao circuito do capital. Esses estoques

não fazem parte do valor das mercadorias, mas representam perdas de valor na realização do valor. É importante não confundir o estoque normal com o anormal, que seria este de momento crítico, de crise, pois o aumento do volume do estoque não indica necessariamente uma ampliação do processo de reprodução.

A partir daí, o autor volta nas reflexões sobre os meios de transportes. O avanço dos meios de transporte e comunicação desempenha um papel fundamental na velocidade em que os produtos podem ser transferidos de um processo para outro como meios de produção, o que gera, portanto, menor necessidade de estoque e maior expansão do mercado consumidor e possibilidades velozes de venda. À medida que o transporte se torna mais rápido e eficiente, o tempo necessário para mover os produtos entre diferentes estágios da circulação – inclusive na própria produção – é reduzido. Isso contribui para acelerar a conclusão do circuito que precisa passar o capital e aumentar a eficiência da geração de lucro do capitalista, além de expandir o modo de produção capitalista para diferentes áreas. Isso faz Marx (2014) notar inclusive a necessidade do capital de expansão espacial e mundialização da economia, que se concretiza na globalização que se concretiza na segunda metade do século XX.

Dessa forma, fica esclarecido que faz parte do circuito do capital, a movimentação física da mercadoria no espaço e isso é possível através do desenvolvimento de técnicas de transportes cada vez mais eficazes. Marx (2014, p.229) explica, aliás, que o transporte em si não aumenta a quantidade de produtos e muitas vezes causa danos aos produtos. No entanto, o valor de uso das mercadorias só é realizado quando elas são consumidas, o que claramente exige seu deslocamento físico no espaço por meio da indústria de transportes. Sendo assim, nesse processo, o capital investido no transporte adiciona valor aos produtos, tanto através da transferência de valor dos meios de transporte em si, quanto do valor adicionado pelo trabalho humano que acontece no transporte. Essa adição de valor se divide entre o pagamento dos salários e a geração de mais-valia, seguindo a lógica do sistema capitalista (Marx, 2014, p.229).

Marx (2014) deixa explicito que o transporte dos produtos acabados dos centros de produção para os locais de consumo é essencial para que esses produtos estejam prontos para serem utilizados. Dessa forma, esse deslocamento espacial – seja de qualquer mercadoria, desde as matérias primas, como algodão, aos produtos finalizados e prontos para o consumo, como uma blusa – desempenha um papel crucial no debatido circuito do capital, pois possibilita a

comercialização, sendo a última fase de realização do ciclo. Portanto, o movimento físico dos produtos acabados é fundamental para o funcionamento da lógica capitalista, gerando o lucro. Esse movimento só é possível a partir da indústria dos transportes, que se realiza pelo desenvolvimento de redes técnicas espalhadas pelo espaço.

O avanço e o desenvolvimento de técnicas de transportes cada vez mais eficazes foram reduzindo paulatinamente os custos de transporte das mercadorias, criando inclusive uma lógica de concentração de redes técnicas que será tratada adiante. Isso resultou, no século XIX, em um aumento do trabalho social envolvido no transporte das mercadorias, pois houve "transformação de grande maioria dos produtos em mercadoria" e "substituição de mercados locais por mercados longínquos" (Marx, 2014, p.231), o que deu, à essa indústria, valioso protagonismo no processo de expansão do capitalismo. No entanto, que fique esclarecido: a indústria do transporte é tanto um ramo de produção independente quanto uma extensão do processo de produção dentro do processo de circulação, pois ela desempenha um papel fundamental na realização e continuidade do fluxo das mercadorias no espaço (Marx, 2014, p.231).

David Harvey (2016), baseando-se nas ideias de Marx (2014), aborda a necessidade do capital de dinamizar a fluidez da circulação das mercadorias e informações para viabilizar o circuito do capital e gerar lucro. Isso resultou em transformações tecnológicas avassaladoras que comprimiram o tempo-espaço no século XX. A aceleração da circulação do capital e da mercadoria, tratada por Marx (2014), atingiu níveis extraordinários neste século XXI, mesmo em economias historicamente periféricas. Harvey (2016) destaca que o capital cria seu próprio espaço-tempo por meio dos avanços das redes técnicas e das tecnologias de transporte e comunicação, gerando revoluções simultâneas em ambos os setores.

Essas mudanças tecnológicas estão intrinsecamente ligadas aos avanços nos transportes e nas comunicações, com a disseminação de microchips e tecnologias informacionais em diversos meios de transporte contemporâneos, como aviões, trens, navios e caminhões. A introdução de sistemas de navegação informatizados conectados a satélites exemplifica essa interconexão entre transporte e comunicação. Essas transformações tecnológicas têm um impacto significativo nas atividades produtivas e de circulação em um mundo cada vez mais marcado pelo meio técnico-científico-informacional e uma economia globalizada, conforme observado por Milton Santos (2014).

A EXPANSÃO DAS REDES TÉCNICAS E O CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

As redes técnicas englobam uma diversidade de elementos infraestruturais, que abrangem desde cabos de fibra ótica, satélites, estruturas de comunicação, portos e pontes até usinas hidrelétricas, viadutos, linhas de transmissão, pátios e dutos. Além disso, também são parte integrante dessas redes as rodovias, aerovias, hidrovias e ferrovias, formando um amplo conjunto de sistemas interligados. Essas infraestruturas desempenham um papel essencial na facilitação dos fluxos materiais e imateriais, conectando pessoas, lugares, mercadorias e informações em escala global.

Ao escrever "O Capital", Marx confrontou-se com as redes técnicas de sua época, principalmente as ferrovias, então em rápida expansão para o transporte de mercadorias, e os sistemas de telegrafia, que possibilitavam comunicação instantânea. Marx (2014) reconheceu a importância desses meios de transporte na lógica de acumulação de riqueza dos capitalistas, permitindo a fluidez necessária e a expansão do capital. Naquele contexto, essas redes técnicas representavam avanços tecnológicos fundamentais para o sistema capitalista em crescimento.

Com a globalização, a lógica capitalista se expandiu pelo globo, intensificando-se a partir da segunda metade do século XX e transformando a sociedade global em um sistema mais integrado e interdependente. A compressão do espaço-tempo (Harvey, 2008) e as novas técnicas científicas e informacionais foram elementos-chave nessa mudança. A aceleração da circulação do capital, das mercadorias e das informações deu origem a um novo espaço global, com redes se tornando eficazes transmissores do processo de globalização (Santos, 2014, p.266). Autores como Milton Santos (2014) e David Harvey (2008) analisaram as características desse novo tempo e as transformações espaciais resultantes.

Santos (2014) propõe uma periodização do desenvolvimento técnico, destacando três momentos: natural, técnico e técnico-científico-informacional. Ele argumenta que o espaço é moldado por objetos técnicos, desde os primitivos até os cibernéticos, conferindo-lhe um caráter extremamente técnico (Santos, 2014: p.63). No período natural, também chamado de pré-técnico por alguns autores, há uma ausência de objetos complexos, embora as técnicas ainda estejam presentes. O período técnico corresponde à mecanização do espaço, substituindo gradualmente os objetos naturais por objetos técnicos e resultando na hegemonia dessas novas formas de produção

(Santos, 2014: p. 234-236). A emergência do período técnico-científico-informacional é marcada pela estreita relação entre técnica, ciência e informação, impulsionando a criação de novos objetos e materiais (Santos, 2014).

A não homogeneidade na densidade das técnicas pelo espaço global intensifica a divisão internacional do trabalho e a dependência das atividades humanas em objetos mecanizados (Santos, 2014: p. 236-237). Nesse contexto, os sistemas técnicos se tornam estranhos às lógicas locais e nacionais, respondendo às demandas do capitalismo e não mais à natureza. No período técnico-científico-informacional, os objetos técnicos são caracterizados por sua natureza científica e informacional, refletindo uma relação cada vez mais estreita entre técnica, ciência e informação, o que a criação de novas técnicas (Santos, 2014).

A disparidade na distribuição das técnicas em todo o mundo acentua a divisão do trabalho global e a crescente dependência das atividades humanas em tecnologias mecanizadas (Santos, 2014: p. 236-237). Nesse cenário, os sistemas técnicos tornam-se estranhos às dinâmicas locais e nacionais, atendendo às demandas do capitalismo em vez de respeitar a natureza. No período técnico-científico-informacional, os objetos técnicos são marcados por uma base científica e informacional, refletindo uma integração cada vez mais estreita entre técnica, ciência e informação, promovendo assim o desenvolvimento de novas tecnologias (Santos, 2014).

Consequentemente, surge um ciclo em que a ciência, em conjunto com técnicas e informações, por meio de uma abordagem de inovação, dá origem a um novo contexto espacial característico da globalização contemporânea, conforme discutido por David Harvey (2008; 2016). Essas novas técnicas, ao contrário das práticas do período natural, operam em um contexto globalizado de forma artificial, criando dinâmicas que muitas vezes desafiam as leis naturais e se espalham verticalmente por territórios em todo o mundo. No entanto, essa disseminação não é uniforme e varia em termos de intensidade, o que desempenha um papel crucial na divisão do trabalho, facilitando a cooperação e gerando diferenças significativas em termos de densidade espacial. É nesse contexto que emerge o que entendemos como globalização contemporânea.

Raffestin (1993) explora a ideia de que as redes, ao facilitarem a circulação e a comunicação, são manifestações do poder, o qual nem sempre se revela de forma evidente e, quando o faz, muitas vezes o faz de forma não intencional. Nesse sentido, tanto na circulação quanto na comunicação, os atores são confrontados com a influência das redes, que moldam e

reconfiguram o espaço, transformando-o em território (Raffestin, 1993, p.202). O autor destaca que as redes têm o potencial de libertar e ao mesmo tempo aprisionar, tornando-se assim um instrumento essencial do poder (Raffestin, 1993, p.204). Elas surgem a partir das intenções dos atores envolvidos e são inseparáveis dos modos de produção que sustentam os fluxos e mobilidades. Toda a infraestrutura técnica, desde construções até sistemas sociopolíticos e socioeconômicos, depende de energia e informação dos sistemas técnicos existentes, refletindo os objetivos dos atores que as implementam e mantêm.

A introdução de novas tecnologias gera novas redes técnicas, impactando as relações espaciais e até mesmo reestruturando o poder. Raffestin (1993, p.211) destaca que a incorporação de novas tecnologias, ferramentas ou meios de comunicação pode modificar a dinâmica do exercício e distribuição do poder em uma sociedade. A introdução de um novo meio pode criar novas oportunidades e desafios, potencialmente levando a alterações na estrutura de poder. Assim, compreender as redes requer uma análise de sua história, do contexto territorial e das técnicas que as moldaram.

As reflexões de Raffestin (1993) dialogam com as abordagens de Milton Santos (2014) quando este último discute a interconexão entre sistemas de objetos e sistemas de ações, conceituando o espaço geográfico. Raffestin (1993) enfatiza a complementaridade e sequencialidade das estratégias empregadas no desenvolvimento das redes, ressaltando a importância de compreender sua evolução histórica e sua relação com o poder. Por outro lado, Santos (2014) destaca a inseparabilidade dos sistemas técnicos do espaço e seu impacto na configuração deste último. Ambos percebem as redes como reflexos das relações sociais de produção, moldadas de acordo com as exigências do poder.

As tecnologias da informação, características do meio técnico-científico-informacional surgidas na segunda metade do século XX, desempenham um papel crucial no capitalismo contemporâneo, permitindo o controle e a vigilância de maneira discreta. Além do controle visível sobre as infraestruturas físicas como ferrovias, rodovias e hidrovias, há também a gestão silenciosa e estratégica por meio da comunicação, que opera como uma rede invisível. Essa comunicação possibilita que os atores sociais controlem os fluxos de pessoas, mercadorias e informações, influenciando percepções, comportamentos e a configuração dos territórios de forma sutil, sem despertar facilmente suspeitas ou contestações.

Harvey (2016) destaca a urgência do capital em acelerar a circulação de mercadorias e informações, impulsionando transformações tecnológicas que encurtam espaço e o tempo. No século XXI, essa aceleração atinge patamares impressionantes, moldando seu próprio espaço e tempo por meio das redes técnicas e avanços tecnológicos nos transportes e comunicações. As mudanças nos meios de transporte são impulsionadas pelos avanços tecnológicos das comunicações, com sistemas informatizados conectados a satélites (Harvey, 2016), impactando significativamente as atividades produtivas e de circulação em um mundo caracterizado pelo meio técnico-científico-informacional (Santos, 2014).

Santos (2014), aliás, oferece uma reflexão crucial sobre a lógica capitalista global, que se baseia nos avanços técnicos, incluindo os das redes (Santos, 2016). Nesta versão contemporânea, a tecnologia se transformou em uma ferramenta para a produção em escala global, mesmo em conflito, subordinando as fronteiras nacionais e a qualidade de vida das pessoas ao lucro das empresas globalizadas. Isso resulta na criação de espaços projetados exclusivamente para operar dentro dessa lógica econômica global, com densidades técnicas que facilitam o fluxo de riquezas. As técnicas se integram à natureza e ao território, moldando uma paisagem artificial e impondo uma narrativa irreversível nesses locais. A racionalidade e a artificialidade, impulsionadas pela busca incessante pela acumulação, definem esse fenômeno técnico contemporâneo e dão origem a espaços distintos com diversas densidades (Santos, 2016).

A globalização, que é o ápice da internacionalização capitalista, é caracterizada pela unicidade técnica, temporal e econômica (Santos, 2017). Conforme o capitalismo se transforma e se adapta, o número de modelos técnicos diminui, enquanto as tecnologias da informação se expandem. O movimento de unificação, inerente ao capitalismo, atinge seu ponto máximo na predominância de um único sistema técnico, fundamentando a globalização (Santos, 2014). No período técnico-científico pós-guerra, esse sistema torna-se comum globalmente (Santos, 2014). Atualmente, há uma interdependência funcional universal entre sistemas técnicos e ações, marcando uma novidade na história da técnica e do território (Santos, 2017). O sistema técnico global é invasivo, espalhando-se na produção dos territórios e fundamentando a ação de atores hegemônicos, como as firmas globais (Santos, 2017).

A unicidade do tempo, como conceituada por Milton Santos (2014), reflete a capacidade contemporânea de perceber a simultaneidade dos eventos, impulsionada pelos avanços

tecnológicos, como os satélites e o domínio eletromagnético. Isso possibilitou a comunicação instantânea global e a integração de sistemas técnicos em escala mundial, sendo um elemento fundamental no processo de globalização. Essa convergência temporal está intrinsecamente ligada à generalização das necessidades humanas em escala global, influenciando as condições econômicas e a percepção global do tempo (Santos, 2014).

A unicidade do tempo também transformou o setor financeiro, permitindo que o mercado funcione de forma coordenada em diferentes partes do mundo, em um estágio de desenvolvimento avançado. Essa mudança histórica proporcionou às pessoas o acesso instantâneo a informações globais, embora seja mediado pelas grandes empresas de comunicação, que muitas vezes têm interesses próprios. Esse fenômeno, denominado por Santos (2017) como "convergência dos momentos", destaca a complexa interação entre os avanços técnicos, as condições econômicas e os interesses corporativos na era da globalização (Santos, 2017).

O conceito de mais-valia universal, ou "motor único", destacado pelo autor, é viabilizado pela existência de um sistema unificado de técnicas, permitindo ações globalizadas e coordenadas. Através das grandes corporações, que atuam em múltiplos territórios, a produção ocorre em escala global. Essa mais-valia em nível global contribui para a mundialização da produção, do dinheiro, do crédito, do consumo, da cultura e da política, formando uma rede de interdependências em um mercado de escala planetária.

Essa rede de interdependências, mantida e ampliada pelas grandes empresas, transformou os territórios locais em pontos fixos de uma teia global complexa, impulsionada pela busca incessante pelo lucro capitalista e seus atores, como bem disse Raffestin (1993). As técnicas do meio técnico-científico-informacional, que se espalharam pelo planeta a partir da década de 1970, são acompanhadas pelo surgimento do neoliberalismo, que aparece como uma suposta solução para a crise de superacumulação (Harvey, 2008; 2013). Portanto, o que se vivenciou nos últimos 50 anos foi transformação impactante na vida, na produção, na circulação, nas relações humanas, a partir de técnicas que funcionam e ampliam as redes e conexões aceleradas em escala planetária.

Castilho (2019) oferece uma reflexão sobre essa realidade contraditória em que se vive, destacando que, apesar da interconexão global possibilitada pelas técnicas de comunicação e transporte, ainda existem fortes barreiras e desigualdades que segregam e restringem a interação e o acesso aos recursos. Essa dualidade é evidenciada pelo fato de termos uma quantidade sem

precedentes de objetos técnicos, redes e infraestrutura, ao mesmo tempo em que há pessoas privadas do acesso a serviços e infraestruturas básicas. Esses mundos tão distantes e desiguais, embora aparentemente próximos, não devem ser compreendidos como processos separados, mas como resultado de uma trama perversa de espoliação territorial. Essa discussão se relaciona com a ideia apresentada por David Harvey (2005) de acumulação por espoliação como uma característica inerente à modernização capitalista.

Na argumentação de David Harvey (2005), a percepção leva em conta que a modernização capitalista está intrinsecamente ligada a processos de acumulação de capital que envolvem a expropriação e a exploração de recursos, terras e trabalho, num estado constante de destruição e recriação do capital. O que ele chama de espoliação ocorre tanto nos espaços centrais do sistema capitalista quanto nas periferias, impactando de forma desigual os diferentes os territórios envolvidos.

Castilho (2019) enfatiza que as redes desempenham um papel crucial nessa expansão capitalista, permitindo um maior controle e fluxo sobre o território. No entanto, seu principal objetivo é garantir o consumo e o exercício do poder, manipulando ações e influenciando diferentes pontos do espaço. Essas redes também têm um aspecto restritivo, uma vez que são resultado das ações de grupos sociais específicos. Essa visão se conecta com as ideias de Harvey (2005), Santos (2014) e Raffestin (1993), evidenciando que o controle e o exercício do poder estão relacionados às ações que criam processos de espoliação, dentre elas as redes técnicas.

No contexto do neoliberalismo, a lógica liberal da economia, de acordo com Harvey (2005), não produz uma situação harmoniosa em que a condição de todos melhore. Pelo contrário, a liberalização do mercado leva a altos níveis de desigualdade e instabilidades, resultando em crises crônicas de sobreacumulação. A dinâmica capitalista, segundo Harvey (2008), tende a produzir grandes crises de superacumulação de forma frequente, devido à sua orientação para o crescimento acima de tudo.

Para enfrentar os obstáculos à acumulação de riqueza, os capitalistas desenvolveram três estratégias. A primeira é a desvalorização de capital, desviando recursos das necessidades atuais para usos futuros. A segunda estratégia é o ajuste temporal, acelerando o movimento do capital e reduzindo o tempo de circulação das mercadorias. A terceira estratégia é o deslocamento espacial da crise, expandindo geograficamente o capital e absorvendo os excedentes através do comércio,

investimentos diretos e exploração de novas oportunidades. O Estado desempenha um papel central nesse processo, com seu monopólio da violência e seu papel na definição da legalidade (Harvey, 2005).

No contexto da acumulação por espoliação, o Estado, portanto, cria condições favoráveis para grupos corporativos específicos, desvalorizando ativos, flexibilizando regulamentações e privatizando bens e serviços públicos. As concessões desempenham um papel estratégico ao permitir a apropriação privada de ativos anteriormente públicos. Essas práticas fortalecem os processos de acumulação de capital e exacerbam as desigualdades econômicas (Castilho, 2019).

Percebe-se, portanto, que a segunda metade do século XX foi completamente transformadora para o capitalismo, desde as transformações técnicas às organizacionais do próprio capital. O neoliberalismo é sua feição econômica hegemônica e as técnicas da informação são sua roupagem tecnológica, que comprimiram o espaço-tempo e aceleraram, de forma avassaladora, a circulação do capital. Essa aceleração pôde ser percebida devido aos fluxos intensos de informações, proporcionados pela informática, os microchips, os celulares, satélites e internet, mas também pelas estruturas físicas, que conectam pontos distantes e circulam mercadorias, como as redes aéreas, terrestres (rodovias e ferrovias) e aquáticas.

Essa intensidade da circulação de informações e mercadorias vem sendo percebida inclusive em regiões de economias historicamente periféricas no capitalismo. Países africanos, sul-americanos e asiáticos, cada um da sua forma e no seu tempo, viveram e estão vivendo implementações de redes técnicas que dão densidade aos fluxos globais em seus territórios. Há, por exemplo, um recente avanço no planejamento e instalação de ferrovias gigantescas, como indutoras de integração regional-econômicas[123], o que evidencia esta realidade de vital importância para garantir a circulação das mercadorias e de capitais pelo globo, com o capital em constante expansão e deslocamento, estas necessárias para sua sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[123] As megamáquinas com as quais a China está ligando o mundo. Disponível em: < https://www.bbc.com/portuguese/internacional-44924348>. Acesso em: 22/04/2023.

Karl Marx (2014) destacou no século XIX a importância de reduzir o tempo de circulação das mercadorias para os capitalistas, visando a valorização de suas riquezas. Esse entendimento ressalta a relevância das redes técnicas para dinamizar os territórios e impulsionar as atividades econômicas, como observado por estudiosos como Raffestin (1993), Harvey (2017) e Santos (2014). Marx (2014) também enfatizou que o encurtamento do tempo de circulação é essencial para minimizar os limites impostos ao tempo de produção, destacando a necessidade de redes técnicas para agilizar as dinâmicas mercadológicas pelo espaço.

Nesse contexto, as redes de transporte e comunicação desempenham um papel fundamental na geração de mais-valor, complementando o processo de produção. Esse fenômeno é ainda mais evidente na globalização contemporânea, marcada pela busca pela mais-valia universal, pelo motor único e pelo neoliberalismo. Marx (2014) salientou a interdependência entre produção e circulação na geração de mais-valor, reforçando a necessidade de infraestruturas como ferrovias, rodovias, aerovias e hidrovias, especialmente após as transformações ocorridas na segunda metade do século XX, tornando-se ainda mais pertinentes no século XXI.

A partir dessas reflexões como base, observando as dinâmicas do capitalismo, a pesquisa de doutoramento vem percebendo que os Estados podem tanto impulsionar a eficiência das redes ferroviárias, potencializando sua capacidade de circulação de capitais e mercadorias, a partir da lógica de acumulação, como também moldar a distribuição espacial dos investimentos e seus efeitos na dinâmica urbana e regional, produzindo inclusive desigualdades espaciais durante o processo, que vem sendo característica da globalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTILHO, Denis. **Modernização territorial e redes técnicas em Goiás**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CASTILHO, Denis. **Modernização territorial e redes técnicas em Goiás**. Goiânia: UFG, 2016.

CASTILHO, Denis. **Redes e processos espoliativos no Centro-Norte do Brasil**. In: OLIVEIRA, F. et ali. **Espaço e economia: Geografia econômica e economia política**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019, p. 295-320.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2008 [1989].

HARVEY, David. **O Neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008 [2005].

HARVEY, David. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro II: o processo de circulação do capital. Edição Friedrich Engels; tradução e seleção de textos extras Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e tempo. Razão e Emoção**. 4ª ed. 8. reimpr. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 27ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2017 [2000].

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil**: Território e sociedade no início do século XXI. 18ª ed. São Paulo: Record, 2014 [2001].

COMPERJ E OS GRANDES PROJETOS DE INVESTIMENTOS: UMA ANÁLISE ESPACIAL

Beatriz de Sousa Morais[124]

Floriano José Godinho de Oliveira[125]

RESUMO: O artigo "COMPERJ e os Grandes Projetos de Investimentos: Uma Análise Espacial" explora as mudanças econômicas no Leste Fluminense com a instauração do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), destacando sua influência na economia e na estrutura urbana local. A pesquisa ressalta a interligação entre técnica, território e desenvolvimento econômico, revelando os desafios e impactos do COMPERJ na economia regional, especialmente após sua suspensão. Utiliza-se uma metodologia que combina o materialismo histórico de Marx com a dialética dos conceitos para analisar o projeto e suas implicações. O estudo também destaca a necessidade de abordagens integradas e sustentáveis para o desenvolvimento regional, considerando aspectos econômicos e sociais.

PALAVRAS-CHAVES: COMPERJ, Mudanças Econômicas e Leste Fluminense

1. MUDANÇAS ECONÔMICAS NO LESTE FLUMINENSE

O uso e o controle do território histórica e estrategicamente são componentes essenciais do processo de reprodução ampliada do capital. A complexidade das etapas no processo produtivo torna-se mais dispersa no espaço, criando divisões territoriais do trabalho. Nesse contexto, a fim de analisar a importante interiorização da economia e os novos padrões espaciais das atividades econômicas que a implantação do megaprojeto do COMPERJ trouxe para o Leste Metropolitano, observou-se a reestruturação espacial criada pela cadeia produtiva do petróleo.

Começando pelas análises das estruturas pretéritas do setor industrial do Estado do Rio de Janeiro, é possível notar, segundo Oliveira (2003), a alta concentração de indústrias nos três

[124] Mestranda do Programa de Pós -graduação em Políticas Públicas e Formação Humana/ email: beatrizms021@gmail.com

[125] Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERH)./ email:fgodinhodeoliveira@gmail.com

principais eixos viários, eixos esses que ligam estados como São Paulo e Minas Gerais. Através do trecho da BR 116 sul, ligando a cidade do Rio de Janeiro a São Paulo pela rodovia Presidente Dutra, a BR 101 sul, rodovia Rio-Santos e a BR 040, rodovia que liga o Rio a Juiz de Fora.

Enquanto isso, a maioria dos municípios que compõe o Leste Fluminense foram marcados até o início do século XXI, por uma fraca densidade industrial, e o predomínio de uma estrutura econômica baseada no setor agrícola e de serviços, com um enorme movimento pendular.

A substituição da rede ferroviária ao interesse do setor automobilístico, em meados do século XX, ocasionou no maior investimento em rodovias, no qual pode-se destacar o encurtamento de distâncias entre cidades chaves, como por exemplo, a construção da ponte Rio-Niterói, reduzindo o trajeto do recôncavo da Baía de Guanabara em quase 100 km. Sendo assim, os municípios mais próximos da metrópole tiveram uma pequena expansão no setor industrial, indo até o município de São Gonçalo (OLIVEIRA, 2003).

De acordo com Candido (2023), no Leste Metropolitano, as transformações têm sua origem no plano nacional estratégico visando melhorias no crescimento econômico, com a implementação do COMPERJ após algumas décadas de declínio econômico. O COMPERJ foi um projeto concebido para otimizar a produção de petróleo extraído em território brasileiro, com a finalidade de fornecer insumos químicos para a indústria petroquímica do país.

Essas recentes mudanças nas estruturas econômicas, impulsionadas por investimentos significativos ligados ao ciclo produtivo da indústria petrolífera, como no caso do COMPERJ, originaram transformações espaciais resultantes da introdução de grandes projetos que serviram como motores de investimento e concentração das atividades produtivas. Tais mudanças deram início a um processo de criação de uma nova organização espacial. Diferentemente dos projetos políticos anteriores, o plano de desenvolvimento econômico tinha como metas fortalecer a integração política, econômica e social do estado do Rio de Janeiro, desenvolver novas estratégias de integração regional e reavivar a economia (CANDIDO, 2023).

O uso do território é um aspecto fundamental para o desenvolvimento econômico de uma região. No caso do Leste Fluminense, a construção do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ) teve como objetivo principal utilizar a área para a produção de derivados de petróleo e gás natural. Antes da construção do COMPERJ, a região já era utilizada para atividades

econômicas, como produção agrícola. Ou seja, a construção do complexo petroquímico representou uma mudança significativa no uso do território.

Com a paralisação das obras do COMPERJ, houve uma interrupção significativa nas atividades econômicas da região, afetando principalmente empresas que haviam se instalado na região para fornecer produtos e serviços para a obra, também afetou o setor imobiliário da região, que havia experimentado uma grande valorização durante o período de construção da obra.

1.1. O USO DO TERRITÓRIO E O CONCEITO DE CIRCUITO ESPACIAL DE PRODUÇÃO COM A IMPLEMENTAÇÃO DO COMPERJ NO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ

Milton Santos (1996, 2005) afirma que o objeto de análise do território é, principalmente, o seu uso, a forma de apropriação do solo e o trabalho histórico-social nele empregado. Neste caso, é necessário a interpretação das técnicas e a sua relação com o território, pois segundo o autor as técnicas vão além de operações mecânicas, “as técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria o espaço” (SANTOS,1996, p.16).

A fim de entender o recorte do estudo, é imprescindível a análise da relação entre técnica e território e como a revolução técnico-científica fazem parte da transformação do espaço, mas sem deixar de lado práticas antigas. Os processos históricos das técnicas interferem diretamente no uso do território, sobretudo, quando falamos das relações econômicas e acumulação de capital.

Conforme afirmado por Sartre (2002) *apud* Cataia e Silva (2013), os países colonizados ingressaram na história como resposta à carência de outras nações, ou seja, a divisão territorial do trabalho nacional funcionalizou-se com a divisão internacional do trabalho. As cidades latino-americanas surgiram para atender às necessidades dos centros metropolitanos, adotando, assim, um papel periférico no sistema (SANTOS, 1982). Por consequência, a origem dessas cidades está enraizada na administração do sistema colonial e em atividades comerciais e portuárias.

O contexto histórico e econômico ilustra a transformação técnica no município de Itaboraí. Inicialmente focado nas atividades agrícolas, como o cultivo de cana-de-açúcar, café e laranja, mais tarde, a economia local voltou-se para o setor ceramista e comercial. Recentemente, com a

construção do megaprojeto denominado Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro - COMPERJ, as relações de produção no município de Itaboraí sofreram mudanças significativas, resultando em uma transformação especialmente no uso do solo.

Como lembra Santos, a relação entre a técnica e o espaço foi também objeto do interesse de geógrafos como Pierre George. Sua preocupação é exposta em,

> A Técnica: Construções ou Destruições (Pierre George, 1974, p.13), onde lembra que a influência da técnica sobre o espaço se exerce de duas maneiras e em duas escalas diferentes: a ocupação do solo pelas infraestruturas das técnicas modernas (fábricas, minas, carrières, espaços reservados à circulação) e, de outro lado, as transformações generalizadas impostas pelo uso da máquina e pela execução dos novos métodos de produção e de existência (SANTOS, 1996, p.19).

Assim como afirma Marx em O Capital, "a burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os meios de produção"; a evolução histórica e os avanços técnicos que conduzem os meios de produção são consonantes no espaço geográfico e na construção do território, modificando principalmente, os componentes do sistema de produção, com o objetivo de crescimento econômico.

As marcas das técnicas do presente e do passado são características de um processo de desenvolvimento desigual e combinado, no qual criaram-se hierarquias entre os lugares. Portanto, o sistema espacial e os objetos são para Santos (1996) concebidos intencionalmente a partir da lógica mercantil do sistema hegemônico.

Para Milton Santos (1996, p. 84), a divisão social do trabalho está sistematicamente associada à distribuição de recursos e à diferenciação espacial. A diversificação da natureza e seu papel nas fases do processo produtivo regente atribui novas funções aos lugares, resultando numa divisão territorial do trabalho, no qual gera essas hierarquias e cria ainda subespaços e novas divisões territoriais que envolvem a distribuição do trabalho vivo, do trabalho morto e dos recursos naturais no espaço.

Desta forma, a construção de uma análise a partir do uso do território e do conceito de circuito espacial da produção, ressalta-se o papel ativo do espaço, especialmente, no modo de produção capitalista, cujo as condições materiais aprofundaram a divisão social e geográfica. Como explicita Santos (1996), os espaços são gerados a partir do interesse de acumulação para o aumento da mais-valia, originando, desta forma, diferenciações no espaço produtivo que comprovam a desuniformidade da distribuição do capital, fator que intensifica a divisão do trabalho.

Os circuitos espaciais de produção estão ligados às atuais relações sociais de produção, na qual correspondem, segundo Santos e Silveira (2006) a uma segmentação territorial das etapas dos trabalhos como a produção, a circulação, a distribuição e o consumo. Desta forma, é possível observar como as atividades econômicas, principalmente as do setor petrolífero, estão articuladas no espaço geográfico e como elas ampliam a divisão espacial do trabalho através da lógica territorial do capital. Como mostram Santos e Silveira (2006), "ao longo do tempo, cada lugar é alvo de sucessivas divisões do trabalho. Mas esse mesmo lugar, visto num corte temporal, isto é, num momento dado, acolhe simultaneamente várias divisões do trabalho" (SANTOS E SILVEIRA, 2006, p. 144).

A reconfiguração da política econômica e as circunstâncias materiais que moldaram o novo cenário brasileiro nas duas primeiras décadas do século XXI, com destaque especial para a descoberta do Pré-sal, introduziram uma série de mudanças significativas no país. No caso específico do COMPERJ, é possível observar uma conexão entre as condições gerais de produção e o circuito espacial de produção. A infraestrutura necessária para a construção e operação do complexo, incluindo rodovias, portos e ferrovias, desempenhou um papel crucial na determinação da localização do COMPERJ. A infraestrutura é um elemento essencial no circuito espacial de produção, visto que viabiliza o transporte eficiente de matérias-primas e produtos.

Logo, observa-se que a produção não acontece em um vácuo social e geográfico, mas é influenciada pelas condições materiais presentes em uma determinada região. Sendo assim, a análise do circuito espacial de produção permite entender de forma dialética como as condições moldam a produção e, ao mesmo tempo, como a produção molda as condições.

É a partir desses moldes que os circuitos econômicos de Itaboraí são substituídos diante das novas configurações do COMPERJ. O que antes era um circuito construído a partir das relações de interdependência entre a população e o território agora são reconstruídos a partir das novas necessidades criadas pela implementação do novo empreendimento.

Isto posto, a nova divisão territorial e do trabalho agora se configura de acordo com as novas demandas territoriais, ou seja, o que outrora dependia da construção social e das relações inseridas no território agora conta com a produção espacial a partir do viés desenvolvimentista. Com isso, os circuitos se sobrepõem de modo que as novas relações econômicas se configuram a partir da necessidade do capital inserido e das novas divisões socioespaciais e políticas.

Portanto, o circuito espacial de produção também guarda relação com a questão da acumulação de capital. A busca pelo lucro leva as empresas a explorarem regiões que ofereçam condições propícias para a produção em larga escala e a exploração de mão de obra e recursos naturais. Isso implica que as regiões que disponibilizam boas condições gerais de produção tendem a atrair maiores investimentos e a prosperar economicamente. Como ressaltaram Cataia e Silva (2013), o circuito superior abrange as grandes empresas, os bancos, as grandes corporações e o próprio Estado. Enquanto isso, o circuito inferior é composto pelas formas adotadas pela maioria da população de baixa renda, que tendem ao crescimento, para gerar renda por meio de atividades simples de organização, dependentes de mão de obra intensiva e de pouco (ou nenhum) capital. Esses dois circuitos constituem o subsistema urbano, estabelecendo relações de dependência, complementaridade ou mesmo competição com o circuito superior. Ambos fazem parte de um único sistema econômico urbano, eliminando qualquer dualismo.

Essa sobreposição dos circuitos espaciais atua como uma nova malha para a produção espacial do município de Itaboraí, a especulação causada por um novo investimento em conjunto com o acúmulo de capital resultou na reconfiguração do espaço produtivo e de seus recursos disponíveis. Com isso, o município de Itaboraí, que já foi escolhido de acordo com sua disponibilidade de recursos, agora cria necessidades produtivas e altera a relação com a população, com o meio ambiente e com o trabalho.

O setor econômico, por sua vez, se altera de modo que as relações comerciais desenvolvidas de forma orgânica junto com o crescimento e desenvolvimento espacial promovido pela população residente, agora está situada em um circuito inferior, de modo que as novas relações econômicas viram prioridade para o desenvolvimento do território. Com isso, a criação de novos empreendimentos e o aumento do mercado imobiliário e de construção civil, assumem as demandas que resultam na reorganização do território com fins de prover ao empreendimento do COMPERJ o necessário para sua reprodução e manutenção, a partir de um comércio não mais voltado paras as necessidades da população e sim para as demandas de mercado.

2. OS GRANDES PROJETOS DE INVESTIMENTOS E A ANÁLISE ESPACIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A análise espacial se concentra no retorno do Estado do Rio de Janeiro e do leste metropolitano ao papel de protagonista no período pós-2003, caracterizado, segundo Oliveira (2017), pelo aumento do papel do Estado em investimentos e gastos sociais, com a participação de estatais e bancos públicos, o que marcou uma fase contraditória em relação ao que ocorreu na década de 1990. Durante este período, o país registrou um crescimento econômico nacional positivo e superior ao período de 1980 a 2002, com uma taxa média anual de cerca de 5% entre 2004 e 2008. No entanto, em 2009, o país enfrentou uma diminuição apenas de 0,1% em decorrência da crise econômica.

Os bancos públicos, como o Banco do Brasil, BNDES e Caixa Econômica Federal, desempenharam um papel fundamental na provisão de crédito e financiamento para o desenvolvimento econômico e industrialização do país. Além disso, a Petrobras também teve uma contribuição importante na retomada do crescimento econômico, por meio do aumento da produção e de programas de investimentos, sobretudo após a descoberta do Pré-sal, e por meio da articulação de seus investimentos com outros setores. Ademais, foram destacados programas de infraestrutura econômica e urbana retomados pelo Governo Federal, como o Programa de Aceleração do Crescimento, que teve forte impacto na dinâmica regional e urbana do país (OLIVEIRA, 2017).

Mesmo em regiões mais densamente produtivas, como o Sudeste, pode-se observar uma clara tendência para a especialização na extração de recursos naturais em algumas Unidades Federativas, como exemplificado no caso do Rio de Janeiro. Em termos da dinâmica regional em diferentes escalas, projetos de investimento, especialmente aqueles relacionados à extração de petróleo e à infraestrutura para a exportação de commodities (como corredores logísticos que envolvem rodovias, ferrovias e portos), apontam para uma retomada da tendência histórica de concentração de atividades econômicas no litoral brasileiro.

Oliveira (2017) destaca que o Rio de Janeiro é marcado por desigualdades regionais e uma forte dependência de setores econômicos específicos, como o petróleo e a construção civil. Com a crise, esses setores foram fortemente impactados, gerando uma queda na atividade econômica e no emprego. As contradições do desenvolvimento nacional no ERJ são verificadas através dos

desdobramentos espaciais e do trabalho determinados pela intensificação das atividades extrativistas, com aumento da produção e perspectivas de expansão das atividades de extração de petróleo e gás. A economia estadual também foi impulsionada por grandes projetos de investimentos, tais como corredores logísticos e setores intensivos em recursos naturais. É importante destacar, nesse quadro, as tendências de internacionalização da economia fluminense, que se manifestaram com o aumento das exportações de petróleo e a atração de grandes transnacionais. Esse movimento inseriu o ERJ na disputa e pressões dos interesses geopolíticos e geoeconômicos atuais. Além disso, os projetos logísticos e portuários visavam à transformação do território fluminense em plataforma logística de exportação de commodities.

Ainda de acordo com Oliveira (2017), no âmbito da região Sudeste, que é o "núcleo central" de comando da acumulação no país, há uma dinâmica econômica, espacial e de trabalho que se destaca no Estado do Rio de Janeiro (ERJ). Estudos recentes sobre o ERJ buscam relativizar a visão predominante baseada em um diagnóstico histórico de perdas dessa unidade federativa em relação a São Paulo durante o período nacional-desenvolvimentista. Embora os investimentos tenham ocorrido de forma seletiva na escala intraestadual, foram muito importantes em termos da configuração produtiva, urbana, regional e do mercado de trabalho fluminense.

Dessa forma, o projeto do COMPERJ exemplifica a importância do crescimento da indústria de transformação como uma medida para corrigir os desafios estruturais enfrentados pelo Rio de Janeiro, em particular a dependência excessiva da indústria extrativa mineral. A plena operação e desenvolvimento do COMPERJ teriam representado uma oportunidade para impulsionar a economia fluminense por meio da diversificação industrial e do aumento da capacidade de processamento de petróleo e produção de derivados petroquímicos no estado.

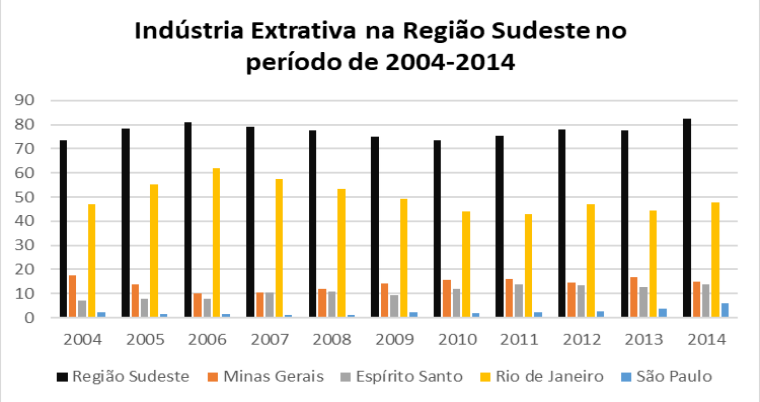


Gráfico 1: Indústria extrativa na Região Sudeste no período de 2004 – 2014. **Fonte:** (Conleste/ Macroplan). *Gráfico criado pela autora.*

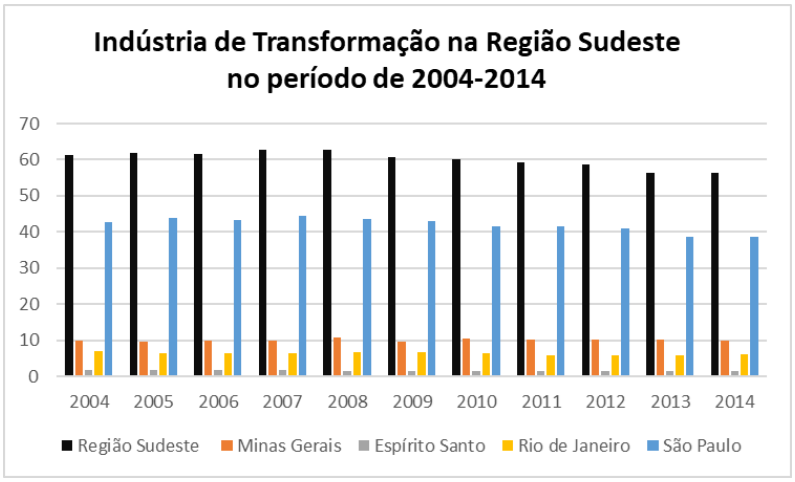


Gráfico 2: Indústria de Transformação na Região Sudeste no período de 2004 – 2014. **Fonte**: Conleste/ Macroplan (2023). Gráfico Criado pela autora.

Os gráficos ilustram a importância do crescimento da indústria de transformação como uma medida para corrigir o problema estrutural da pequena base de arrecadação fluminense. Nesse sentido, o COMPERJ foi projetado como um empreendimento que poderia contribuir significativamente para a expansão da indústria de transformação no Rio de Janeiro, gerando empregos, renda e impostos, e atraindo empresas fornecedoras e prestadoras de serviços para a região.

Em relação à Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), que abriga a maior parte da população e da economia fluminense, constata-se que a dinâmica industrial não possui a mesma força, como apresenta o gráfico acima. Embora haja atividades da indústria naval em Niterói, a

refinaria e o polo gás-químico em Duque de Caxias e a indústria siderúrgica em Santa Cruz e Itaguaí, a indústria de transformação nunca assumiu papel central na estruturação do espaço urbano e regional da RMRJ, o que é uma característica histórica. O encerramento do projeto original do COMPERJ em Itaboraí, mais uma vez, apontou para a negligência com esse setor.

Estudos sobre a realidade fluminense destacam mudanças e permanências em relação ao padrão histórico de desenvolvimento, indicando uma certa diversificação setorial e reorganização territorial. Além das transformações determinadas pela expansão das atividades de extração de petróleo e gás concentradas na região Norte Fluminense, algumas tendências novas foram observadas no interior da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), como o Arco Metropolitano, Polo Gás-Químico, Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ) e Porto de Sepetiba.

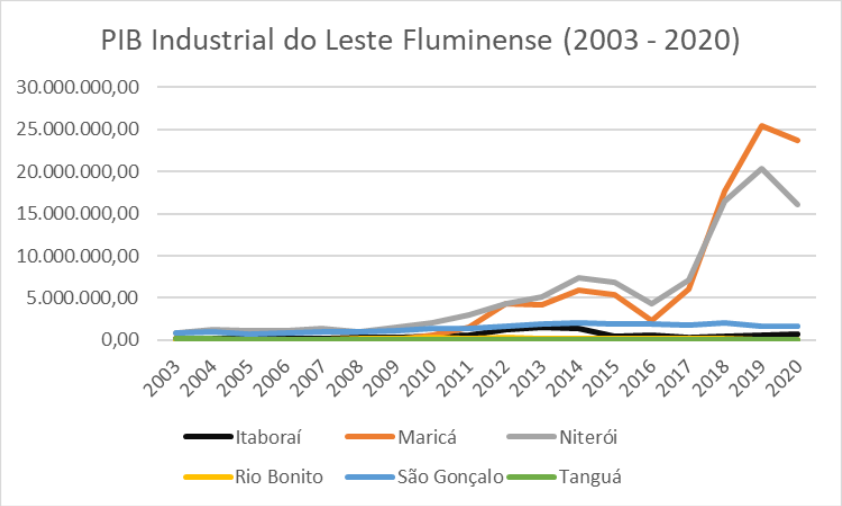


Gráfico 3: PIB Industrial do Leste fluminense (2003 – 2020). **Fonte**: IBGE (2023). *Gráfico criado pela autora*.

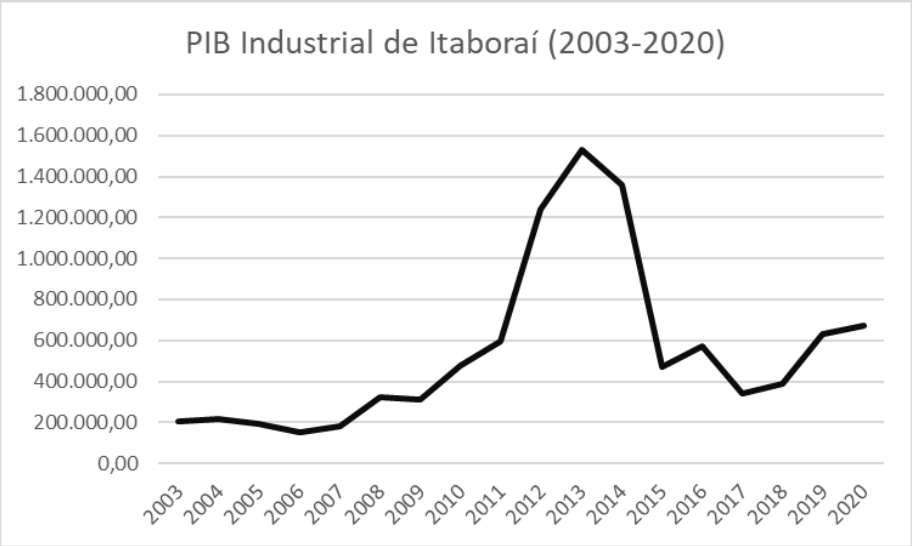


Gráfico 5: PIB Industrial de Itaboraí (2003 – 2020). **Fonte**: IBGE (2023). *Gráfico criado pela autora*.

De acordo com Oliveira (2017), a execução dos grandes projetos de investimentos no Estado do Rio de Janeiro (ERJ), como o COMPERJ, Porto de Sepetiba e Porto do Açu, bem como a construção de edifícios residenciais, ocorre por meio de diversas alianças comerciais, que incluem complexas cadeias de subcontratação. Essa dinâmica frequentemente resulta em tendências de fragmentação ocupacional tanto no mercado de trabalho quanto espacialmente, criando uma separação entre os locais de trabalho e moradia. Os investimentos em projetos de infraestrutura portuária e logística marcaram a economia fluminense, conforme destacado por Candido (2023). A construção de novas bases logísticas para acomodar esses Grandes Projetos de Investimento (GPIs) levou à formação de novas centralidades nas áreas periféricas metropolitanas do Rio de Janeiro e no norte fluminense. Isso ocorre porque as redes necessárias para esses projetos intensificam os fluxos, gerando impactos significativos no desenvolvimento urbano, no uso da terra e na hierarquização dos lugares.

No contexto específico do município de Itaboraí, é possível identificar a aplicação do conceito de Oliveira (2017) na malha urbana que surgiu com o desenvolvimento do COMPERJ. A implementação de um novo empreendimento não apenas introduz capital e promove a acumulação territorial, mas também estimula o crescimento do setor imobiliário como uma área de investimento. O mercado imobiliário de Itaboraí passou a atrair um segmento que abrange não apenas o aumento da população, mas também inclui setores relacionados à infraestrutura e serviços.

Inicialmente, o empreendimento impulsionou um rápido crescimento na urbanização de Itaboraí, o qual ocorreu de maneira desigual, evidenciando os conflitos envolvendo os municípios da região Leste Fluminense que seriam diretamente impactados pela implantação do complexo. Assim, o projeto do COMPERJ foi concebido desde o início como uma iniciativa de desenvolvimento regional, com o propósito de influenciar setores econômicos, políticos e sociais cruciais para a população e o território.

Dessa forma, essa alocação de recursos e a busca por novas formas de explorar o território de Itaboraí configuram a intensificação do processo de urbanização desencadeado por um novo investimento. No entanto, em contrapartida, com a suspensão da construção do COMPERJ e a dispersão dos investimentos, é perceptível a disseminação dos novos empreendimentos imobiliários e da infraestrutura planejada em torno do projeto. A paralisação do COMPERJ evidenciou a dependência do Estado do Rio de Janeiro em relação ao setor industrial no Leste Fluminense, resultando em mais um processo de reorganização espacial, agora moldado pelas relações de lacunas que permaneceram no território.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, D'Jeanine**. Reestruturação Metropolitana e regional: integração entre o leste metropolitano e o norte fluminense.** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023
.

CATAIA, M., & SILVA, S. C. da. (2013). **Considerações sobre a teoria dos dois circuitos da economia urbana na atualidade**. Boletim Campineiro De Geografia, 3(1), 55–75.

OLIVEIRA, D. J., & Santos, M. (2013). **A crise habitacional nas metrópoles brasileiras.** Cadernos Metrópole, 15(30), 455-476.

OLIVEIRA, Floriano José Godinho; CANDIDO, D'Jeanine. Investimentos produtivos, territorialidades e gestão do uso do território no leste metropolitano do Rio de Janeiro. Inc: BINSZTOK, Jacob; BARBOSA, Jorge Luiz. **Modernização Fracassada: Dossiê do COMPERJ.** Rio de Janeiro: Consequência/Faperj, 2018.

OLIVEIRA, H. S. de. **Contradições entre desenvolvimento, trabalho e espaço em tempos de crise: o caso do estado do Rio de Janeiro**. **Cad. Metrop**., São Paulo, vol. 19, no. 38, 2017, pp. 179-200.
SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. - 4. ed. 2. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI**. 9° ed. Record, 2006

FEDERALISMO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Gabriel Santos Gonçalves[126]

Floriano José Godinho de Oliveira[127]

RESUMO: O presente trabalho nos levou a concluir que o que se entende como Federalismo no Brasil é diferente do conceito de Federalismo original. A questão da semântica pode parecer irrelevante, porém essa falta de acordo sobre o que o termo significa leva a conclusões equivocadas e ações equivocadas, pois se o que se buscava no Brasil era adaptar o Federalismo dos EUA, esse intento só realmente ocorreu na Primeira República e ainda assim com diversas ingerências intoleráveis nos entes subnacionais para os padrões de uma federação, conservando a tradição imperial de preponderância do Governo Central sobre as províncias. Por conta desse passado centralista as políticas públicas no Brasil mesclam descentralização de responsabilidade com centralização de decisões cruciais e principalmente financiamento. E o efeito perverso que esse arranjo tem nos municípios.

PALAVRAS-CHAVE: Federalismo, Descentralização, Federalismo Brasileiro, Municípios.

INTRODUÇÃO

O artigo busca contextualizar o papel institucional e as competências do Municípios na História do Brasil dentro do contexto do Federalismo Brasileiro, pós 1889 até a atual Constituição, através de uma análise das Constituições Republicanas vigentes ao longo da História do Brasil e as leis que disciplinavam o arranjo institucional dos municípios. Explicaremos o conceito de Federalismo numa perspectiva de seu surgimento histórico e apresentaremos os significados do termo na realidade institucional brasileira. Além disso, analisaremos também a dependência financeira dos municípios e suas relações com o arranjo político-institucional dos municípios na estrutura do Estado.

[126] Mestrando em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro(Uerj) .
[127] Professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro(Uerj).

OBJETO

Competências e poderes municipais longo da História Independente do Brasil.

OBJETIVO

Determinar as tendências históricas de avanço ou retrocesso na autonomia dos municípios ao longo da História do Brasil e como essa herança histórica afeta os municípios atuais em termos financeiros e de gestão.

METODOLOGIA

Análise das Constituições históricas do Brasil, avaliando tendências de avanço ou retrocesso na descentralização do Estado Brasileiro em relação aos municípios. Adotamos os seguintes períodos Históricos como referência: Primeira República (Constituição de 1889), Era Vargas (Constituições de 1934 e 1937), Segunda República (Constituição de 1946), Regime ou Ditadura Militar (Constituição de 1967), Nova República (Constituições de 1988). Revisão da Literatura- Contexto Histórico do Surgimento do Federalismo. O termo Federal derivado do latim foedus eris, aliança pacto ou ainda associação remete a noção de uma união perene entre dois ou mais Estados para a formação de um novo Estado, chamado Federal (PALONI,2008, pág 61). O primeiro País do mundo a adotar essa forma de Estado foram os Estados Unidos da América (E.U.A) com a Constituição 1787 promulgada após a Guerra de Independência das 13 colônias inglesas originais (Massachussets, New Hampshire, Vermont, Nova Iorque, Virginia, Maryland, Delaware, Pennsylvania, Carolina do Norte, Carolina do Sul, Georgia, Connecticut, e Rhode Island). Esse sistema foi inspirado fortemente nas ideias do Barão de Montesquieu (Charles Louis de Secondat) que proclamava que a Monarquia visava a guerra e a República estimulava a paz e a moderação e que uma junção das duas seria a melhor opção, Paloni (2008, p. 61). O pensador francês concluiu então que o melhor sistema seria o que condicionasse a ordem, a continuidade e a organização militar monárquica com a representatividade, a temperança e a paz republicanas, governo esse que ele definiu como “República Confederada”, uma União de Repúblicas independente nos assuntos internos porém com uma representação externa comum, essa ideia foi o ponto de partida do conceito de Federalismo dos Estados Unidos, a primeira Federação.(HAMILTON, MADISON e JAY,2014, p.).

Portanto há na ideia do Federalismo o conceito de agregação (União) a adesão de Estados Independentes para formação de outro Estado de forma voluntária, sendo o acordo formalizado por um instrumento jurídico de criação, normalmente chamado de Constituição, como foi no caso dos Estados Unidos da América (E.U.A) (PALONI, 2008). Exemplos clássicos desse tipo de formação são além dos EUA, Argentina, Austrália e Canadá. No conceito clássico de Federalismo é muito complicado encaixar uma concessão de autonomia do Poder Central, pois em tese ele não poderia ser preexistente pois a criação de uma Federação implicaria a criação de um Estado que antes inexistia.

Ao contrário do que muitos pensam as discussões realizadas nos EUA para adoção da Constituição de 1787 colocava em pauta uma proposta centralizadora e agregadora, ainda que preservasse em muito o poder dos estados. A proposta, que acabou sendo acolhida, visava aumentar o poder do governo central para torná-lo o mais capaz de governar as antigas colônias como um único país perante a comunidade internacional, ao mesmo tempo que prometia altíssimo grau de autonomia para cada Estado (as antigas colônias) em troca de vantagens comuns, sem interferir no tocante às liberdades civis e políticas que haviam inspirado a Guerra de Independência contra o Reino Unido. (HAMILTON; MADISON e JAY,2014, p.).

Essa visão de Federalismo, a bem dizer a noção fundante do conceito moderno de Federalismo, foi interpretada de maneira diferente ao longo das primeiras décadas do Brasil independente, a maior parte dos debates teóricos e políticos acerca desse tema ocorreram no período imperial, oficialmente um Estado unitário e com forma de governo monárquica. Pode-se dizer que a própria cultura brasileira do período ainda era muito mais próxima de uma concepção europeia do que de uma concepção autenticamente brasileira ou americanófila, dificultando ainda mais o entendimento real das intenções do modelo de Estado que na época era pouco compreendido e muito pouco difundido.

FEDERALISMO NO BRASIL

Para compreender o federalismo brasileiro atual é preciso resgatar seus antecedentes históricos. O Federalismo foi implementado a partir das então 20 províncias do Império, que com o golpe de estado de 1889 tornaram-se estados. Seu desenvolvimento se deu ao longo das seis

Constituições Republicanas, sendo inclusive o Federalismo à pauta central oficial dos republicanos (GOMES, 2013; BRASIL,1889; TORRES, 2017).

Torres (2017) pelo fato de o termo Federação no Brasil possuir ao longo da História mais de um significado, sendo, portanto, fonte de desentendimento acerca do objeto a ser tratado. Para sustentar seu ponto de vista, Torres se utiliza dos registros de discursos parlamentares de dois grandes personagens políticos da História do Brasil: Rui Barbosa e Joaquin Nabuco. Ambos participaram ativamente das discussões sobre o Federalismo no fim do Império e tinham opiniões divergentes sobre o assunto, sendo inclusive de partidos políticos opostos. De acordo com o autor, Rui Barbosa traça em sua retórica política um argumento de que a "União" das províncias precede o próprio Império, uma opinião heterodoxa inclusive pela existência durante séculos do Estado do Brasil e do Estado do Maranhão, cada um com seu Governador-Geral, a "unificação" do Brasil sobre um único governo central se consolida somente no Período do Reino Unido quando é elevado ao título de "Reino do Brasil". Já a visão de Nabuco colocava o termo Federalismo como sinônimo de descentralização e autonomia, uma luta das províncias brasileiras contra o "centro", a "corte", a "capital", primeiramente representada por Lisboa e a partir de 1808 pelo Rio de Janeiro. Nabuco propunha dar "independência" as províncias, algo que hoje chamaríamos de forma mais acertada de autonomia, eis as palavras do político e abolicionista brasileiro que parecem comprovar tal afirmação: "somente a independência real de cada província dentro da sua órbita, **dentro de tudo aquilo que não for preciso que ela ceda a bem da unidade do Estado** ..." (Nabuco, 1949, p.399, apud TORRES- Grifos Nossos).

O conceito apontado pelo abolicionista brasileiro é muito similar ao que hoje a Constituição Federal reconhece como autonomia e o decreto Nº1 de 15 de novembro de 1889 (Decreto da Proclamação da República legitimando o Golpe de Estado) reconheceu erroneamente como soberania dos Estados e Municípios (BRASIL,1889). O projeto de Nabuco também buscava garantir eletividade dos governos provinciais pois pela Constituição Imperial os governadores de província eram nomeados pelo Imperador, o que tornava os governos provinciais muito pouco representativos ficando a representação restrita ao Conselho Geral da Província com parlamentares eleitos (BRASIL,1822).

Utilizaremos daqui para frente como sinônimo de Federalismo no Brasil o "Federalismo de Nabuco", pois ele é mais claro e mais coerente com a realidade da utilização do termo no Brasil e

com o que ele significou de fato na formação política do País: uma reinvindicação de autonomia para os governos subnacionais. E o que se observa na História do Brasil, são alternâncias entre regimes mais autoritários e centralizadores com regimes mais democráticos e representativos com tendência à descentralização e a concessão de mais autonomia política aos estados e municípios da Federação.

O MUNICÍPIO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

Com a ruptura provocada pela Proclamação da República uma nova Constituição é elaborada pela Constituinte convocada pelo governo provisório. Daí surge a Constituição de 1891 a mais duradoura da República até o presente ano de 2023, tendo perdido a vigência em 1930 por ocasião de um Golpe de Estado, assim como sua antecessora. Essa Constituição expressou-se timidamente sobre estrutura política dos Municípios, deixando grande poder para os Estados os organizarem nas Constituições Estaduais, pois eles não eram entes da Federação e sim subdivisões autônomas dos Estados. A Constituição de 1891 cita os municípios, sem referir-se ao sui generis distrito federal, no seguinte artigo:

> Art. 68 - Os Estados organizar-se-ão de forma que fique assegurada a autonomia dos Municípios em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse (BRASIL,1891- grifos nossos).

Questões relevantes como a eletividade dos Prefeitos não foram garantidas, nem pela Constituição o que abriu caminho para muitos Estados ignorarem esse princípio básico de participação popular. Em Estados como, Rio de Janeiro, Pará e Paraíba onde não havia eletividade para o cargo de prefeito enquanto Estados como Rio Grande do Sul e Piauí1 a concederam (PALONI,2008, p.45).

Outra questão a frisar é a grande dependência financeira herdada dos tempos do Império que pouco se alterou e manteve os municípios umbilicalmente dependentes dos Estados e da União (IBIDEM,2008). Na prática houve pouca mudança em relação a questão financeira e retrocessos na questão da participação política da população na esfera municipal, parecem corroborar a visão de que a República Oligárquica focou muito mais nas autonomias dos Estados e relegou a segundo plano a garantia de autonomia aos municípios.

O MUNICÍPIO NA ERA VARGAS (1930-1945)

Com a autodenominada revolução de 1930 o Brasil passou por mudanças profundas, a primeira república terminava e começava um período de dificuldade para o antigo sistema baseado no coronelismo e na política dos governadores. O centralismo aplicado por Vargas foi implementado principalmente pela grande oposição que ele enfrentava de algumas poderosas oligarquias regionais, principalmente do Estado de São Paulo. O centralismo administrativo aplicada que Vargas pretendia aplicar foi essencial para consolidar sua Ditadura que ficou muito mais explícita e repressiva após a fracassada tentativa Comunista de tomada do poder em novembro de 1935 (tendo entrado para a historiografia com o nome de Intentona Comunista) , escalando até o Estado Novo (FAUSTO,1993,p.361).

Toda essa delicada questão acerca da autonomia dos Estados repercutiu nos municípios também, quando a Constituição de 1891 foi efetivamente substituída pela Constituição de 1934, que durou somente 3 anos, a situação dos municípios foi alterada constitucionalmente ficando da seguinte forma:

> Art. 13 - Os Municípios serão organizados de forma que lhes fique assegurada a autonomia em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse; e especialmente:
> I - A eletividade do Prefeito e dos Vereadores da Câmara Municipal, podendo aquele ser eleito por esta; II - A decretação dos seus impostos e taxas, a arrecadação e aplicação das suas rendas; III - A organização dos serviços de sua competência. § 1º - O Prefeito poderá ser de nomeação do Governo do Estado no Município da Capital e nas estâncias hidrominerais.
> § 2º - Além daqueles de que participam, ex vi dos arts. 8º, § 2º, e 10, parágrafo único, e dos que lhes forem transferidos pelo Estado, pertencem aos Municípios:
> I - O imposto de licenças; II - Os impostos predial e territorial urbanos, cobrado o primeiro sob a forma de décima ou de cédula de renda; III - o imposto sobre diversões públicas; IV - O imposto cedular sobre a renda de imóveis rurais; V - As taxas sobre serviços municipais.
> § 3º - É facultado ao Estado a criação de um órgão de assistência técnica à Administração municipal e fiscalização das suas finanças.
> § 4º - Também lhe é permitido intervir nos Municípios a fim de lhes regularizar as finanças, quando se verificar impontualidade nos serviços de empréstimos garantidos pelos Estados, ou pela falta de pagamento da sua dívida fundada por dois anos consecutivos, observadas, naquilo em que forem aplicáveis, as normas do art. 12. (BRASIL, 1934- Grifos nossos)

A Constituição de 1934 trouxe algumas características que seriam replicadas em Constituições posteriores. O inciso II do parágrafo segundo foi a primeira vez que a Constituição

instituiu o que viria a se tornar o IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano) na época composto de dois impostos distintos. Observa-se também, pela primeira vez uma preocupação com o tecnicismo e a profissionalização da Organização da Gestão Municipal ainda assim atrelada a União e ao Estado, o que permanece até os dias de hoje materializado na Constituição de 1988 na proclamada cooperação técnica e financeira prestados aos Municípios pelos Estados e pela União (BRASIL,1988).

Em 1937 a Constituição do Estado Novo foi outorgada por Vargas em reação a uma suposta segunda tentativa de Golpe de Estado pelos comunistas, o famoso plano Cohen (FAUSTO,1993,p. 363). A constituição além de ter sido outorgada tinha um caráter extremamente autoritário, a começar pelo tratamento que deu aos entes subnacionais, que desde a Constituição de 1891 gozavam de considerável autonomia:

> Art 2º - A bandeira, o hino, o escudo e as armas nacionais são de uso obrigatório em todo o País. Não haverá outras bandeiras, hinos, escudos e armas. A lei regulará o uso dos símbolos nacionais.
> Art 3º - O Brasil é um Estado federal, constituído pela união indissolúvel dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios. É mantida a sua atual divisão política e territorial. (BRASIL, 1937- grifos nossos.)

A proibição de bandeiras e hinos estaduais e municipais constitui claramente uma maneira de suprimir as identidades regionais e locais dos Estados e dos Municípios, algo somente possível com um ataque a Forma de Estado Federal, portanto é ilógico proibir símbolos estaduais e municipais e se dizer um Estado Federal. Por conta disso apesar de declarar o Brasil como Estado Federal é evidente pelo artigo imediatamente antecedente a tentativa de Vargas de suprimir as diferenças regionais brasileiras sobre um manto de Federalismo meramente formal. Nas palavras de Algebaile e Oliveira (2020, p..12): “A nova Constituição estabeleceu formas mais dramáticas de concentração do poder político e tributário, restringindo ainda mais o poder dos governadores”.

Cabe acrescentar, não só dos governadores, mas também, e ainda mais, o poder dos prefeitos e dos municípios. Na mesma linha, Boris Fausto (1993, p.365) destaca o caráter “ad hoc” da Constituição que a princípio não demonstra em seu texto ordinário o nível de centralismo e autoritarismo do Novo Regime. Ao se ler o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, porém, havia um dispositivo que terminaria por ser balizador institucional do regime: o Estado de

Emergência constitucional (já nascido vigente com a Constituição), que suspendia as garantias fundamentais que a Constituição possuía em seu texto, e que foi prorrogado até o final do Regime.

Esse esvaziamento de poder não somente dos Coronéis, mas da instituição política município em si rompia com uma tradição secular da política brasileira, os Municípios deixaram de serem bases de poder político para tornarem-se meros órgãos administrativos do poder central. Fato similar ao que ocorreu com os Estados, pois não havia autonomia real para os entes federados, tendo as Assembleias Estaduais e as Câmaras Municipais sido dissolvidas (FAUSTO,1993, p.365). Destacamos no trecho da Constituição do Estado Novo que tratava dos municípios os mais relevantes em termos históricos para nosso artigo:

> Art 26 - Os Municípios serão organizados de forma a ser-lhes assegurada autonomia em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse, e, especialmente:
> a) à escolha dos Vereadores pelo sufrágio direto dos munícipes alistados eleitores na forma da lei;b) a decretação dos impostos e taxas atribuídos à sua competência por esta Constituição e pelas Constituições e leis dos Estados; c) à organização dos serviços públicos de caráter local.
> Art 27 - O Prefeito será de livre nomeação do Governador do Estado.
> Art 28 - Além dos atribuídos a eles pelo art. 23, § 2, desta Constituição e dos que lhes forem transferidos Pelo Estado, pertencem aos Municípios:
> I - O imposto de licença; II - O imposto predial e o territorial urbano;III - os impostos sobre diversões públicas;IV - As taxas sobre serviços municipais.
> Art 29 - Os Municípios da mesma região podem agrupar-se para a instalação, exploração e administração de serviços públicos comuns. O agrupamento, assim constituído, será dotado de personalidade jurídica limitada a seus fins. (BRASIL,1937- Grifos nossos)

Cabe também ressaltar a não eletividade do Prefeito e sua livre nomeação pelo Governador de Estado (Vargas havia apontado interventores para diversos estados de oposição) e posteriormente submetera os Estados a um departamento administrativo do governo federal que substituíra as funções das Assembleias Estaduais (FAUSTO,1993, p366). Essas características reiteram a centralização da Era Vargas e como a autonomia dos entes foi suprimida nesse período, na prática anulando as disposições federativas da Constituição. E no artigo 29 podemos identificar uma espécie de plano piloto do conceito de consórcios públicos uma ideia que evoluiu e hoje é uma realidade no Brasil, mas que na época era revolucionária. Ainda que tenhamos que levar em consideração um contexto em que os municípios não seriam nada além de subdivisões do poder central, portanto implementadores somente de políticas públicas.

O MUNICÍPIO NA SEGUNDA REPÚBLICA (1946-1964)

De acordo com Paloni (2008) e Algebaile e Oliveira (2019) os municípios nesse período foram sobretudo favorecidos por um aporte de capital oriundo de instrumentos constitucionais que garantiam transferências de tributos federais, especialmente a transferência de 10 % do Imposto de Renda, um tributo já federal na época e que ainda permanece hoje, para as fazendas municipais. Outras rendas também foram destinadas aos municípios, que vale lembrar ainda meramente divisões administrativas dos Estados ainda que houvesse regra para criação e extinção deles. Cabe ressaltar também uma espécie de prêmio pago aos municípios do interior que tivessem arrecadação 30 % acima da média da arrecadação estadual daquele imposto nos demais municípios, uma espécie de reconhecimento da importância da atividade econômica daquele município, ressalvado o imposto de estadual de exportação vigente à época (BRASIL,1946).

O MUNICÍPIO NO REGIME MILITAR (1964-1985)

Consideramos primeiramente o regime militar como tendo se encerrado com a passagem pacífica do poder aos opositores do regime em 1985, Fausto (1993); por meio da eleição indireta de Tancredo de Almeida Neves à presidência da República Federativa do Brasil culminando na posse de José do Ribamar Sarney por conta do falecimento daquele.

O Regime Militar iniciou-se com uma ruptura da hierarquia das Forças Armadas Brasileiras comandadas pelo futuro Presidente da República Humberto de Alencar Castello Branco, então comandante do Estado Maior do Exército, que liderou um golpe de Estado. Após João Goulart se exilar no Uruguai, foi realizada eleição indireta para Presidente da República dentro do Congresso Nacional e para surpresa de poucos o líder militar do movimento que depôs João Goulart foi eleito presidente. Castello Branco foi eleito Presidente da República inicialmente para cumprir os 2 anos restantes do mandato presidencial. Deste mandato de Castello Branco surge a Constituição de 1967 que foi emendada posteriormente pela Emenda Constitucional número 1 de 17 de outubro de 1969, porém para quem analisa a referida emenda logo observa em seu extenso preâmbulo que ela foi editada de acordo com normas vigentes juridicamente a época que permitiam aos comandantes das forças armadas legislarem com força de emenda constitucional enquanto o Congresso Nacional estivesse em recesso. O recesso nessa época podia ser decretado pelo executivo, portanto não havia nada que o Congresso pudesse fazer para se proteger do arbítrio. Esses instrumentos jurídicos

tinham sua origem no "Conselho Supremo da Revolução" órgão criado pelos militares golpistas vitoriosos por meio do Ato Institucional Nº1 que proclamava em seu preâmbulo:

> A revolução vitoriosa se investe no exercício do Poder Constituinte. Este se manifesta pela eleição popular ou pela revolução. Esta é a forma mais expressiva e mais radical do Poder Constituinte. Assim, a revolução vitoriosa, como Poder Constituinte, se legitima por si mesma. (BRASIL,1964)

Com relação aos municípios mais uma vez, como na Era Vargas, a eletividade dos Prefeitos e Vice-Prefeitos foram restringidas para os seguintes casos (BRASIL,1967):1) Capitais de Estado; 2) Estâncias Hidrominerais; 3) Municípios declarados como de Segurança Nacional.

O número máximo de vereadores que uma câmara municipal poderia ter foi fixado em 21 (BRASIL,1967). A Emenda Constitucional de 1969 piorou a situação financeira dos municípios, pois os repasses do Fundo de Participação dos Municípios foram reduzidos pela metade, o que aumentou a dependência dos municípios da boa vontade do poder central (PALONI,2008, p. 51). Em concordância com a Constituição de 1967 foi promulgada a Lei Complementar nº1 de 1967 que determinava as regras de criação de municípios que estabelecia critérios financeiros e quantitativos a saber:

> Art. 1º - A criação de Município depende de lei estadual que será precedida de comprovação dos requisitos estabelecidos nesta Lei e de consulta às populações interessadas.
> Parágrafo único - O processo de criação de Município terá início mediante representação dirigida à Assembléia Legislativa, assinada, no mínimo, por 100 (cem) eleitores, residentes ou domiciliados na área que se deseja desmembrar, com as respectivas firmas reconhecidas.
> Art. 2º - Nenhum Município será criado sem a verificação da existência, na respectiva área territorial, dos seguintes requisitos:
> I - População estimada, superior a 10.000 (dez mil) habitantes ou não inferior a 5 (cinco) milésimos da existente no Estado;II - Eleitorado não inferior a 10% (dez por cento) da população;III - centro urbano já constituído, com número de casas superior a 200 (duzentas);IV - Arrecadação, no último exercício, de 5 (cinco) milésimos da receita estadual de impostos. 1º deste artigo, as quais serão prestadas no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data do recebimento.

Os critérios de criação de municípios estabelecidos pela Lei Complementar eram bem definidos e claros. De qualquer forma a conjugação da vontade centralizadora do Regime e a

positivação dessa vontade em um instrumento jurídico tornou muito restritiva a prática de criação de novos municípios.

O MUNICÍPIO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

A atual Constituição da República Federativa do Brasil conhecida como Constituição cidadã é a coroação do desmantelamento do Regime Militar por meio de um acordo político realizado no final da década de 1980 entre o último governante militar do Brasil, João Figueiredo e forças políticas democráticas ligadas ao então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e da chamada Frente Liberal que rompeu com o partido governista ARENA (Aliança Renovadora Nacional).

A primeira grande "revolução" da atual Constituição foi reconhecer os municípios como entes da Federação Brasil (1988), algo que nenhuma Constituição havia feito até então (Tomio,2002, p.62) até aquele momento os municípios sempre haviam sido considerados como divisões administrativas dos Estados.

Após a promulgação da Constituição, a criação de municípios teve uma expansão em relação ao período anterior pois em seu art.18 §4º facilitou muito a criação de municípios, em relação aos rígidos padrões impostos pela Lei Complementar nº1 de 1967 Brasil (1967). Ficando a questão regulamentada da seguinte forma:

> § 4º A criação, a incorporação, a fusão e o desmembramento de Municípios preservarão a continuidade e a unidade histórico-cultural do ambiente urbano, far-se-ão por lei estadual, obedecidos os requisitos previstos em lei complementar estadual, e dependerão de consulta prévia, mediante plebiscito, às populações diretamente interessadas. (BRASIL 1988- Publicação Original- Grifos ausentes no original).

O efeito deste parágrafo foi imenso no federalismo brasileiro, pela primeira vez os estados teriam o poder de estabelecer os critérios de criação, incorporação, fusão e desmembramento de municípios por meio de lei complementar estadual, algo inédito na história do Brasil. O ordenamento anterior a Lei Complementar nº1 de 8 de novembro de 1967 previa critérios muito mais rígidos. Este parágrafo da constituição esteve vigente por oito anos sem alterações, entre 1988 e 1996.

Para se ter uma ideia Lorenzetti (2003) enumera que em 1980 havia no Brasil 3974 municípios passando para 4090 em 1984, período em que estava vigente a Constituição de 1967. Este aumento foi de cerca de 3%, já entre 1984 e 1996 existiam no Brasil de acordo com IBGE 4974 municípios instalados no Brasil. Um aumento expressivo de aproximadamente 24 % em 12 anos. Sendo que nos 4 anos anteriores a 1984 esse aumento havia sido de 3 % se a tendência tivesse se mantido, o aumento seria de 9 %. Fazendo uma média anual, ela seria em torno de 0,75% no período de 1980 a 1984 passando para 2 % entre 1984 e 1996 representando um aumento de mais de 100% na média anual de criação de municípios.

Tomio (2002) também nos dá uma ideia de como esse período impactou no que ele chamou de "fragmentação" dos municípios, em torno de 1438 municípios foram criados entre 1988 e 2000, na época isso representava 25% dos municípios nacionais. É justa a comparação da Segunda República com a Nova República pois ambas foram precedidas por períodos autoritários e que restringiram sobremaneira a autonomia local e tinham fortes ressalvas quanto ao Federalismo.

Todo esse cenário de euforia da população com o fim do Regime Militar levou ao ressurgimento do Municipalismo. Uma vez mais a noção implícita de descentralização associada à democracia que permeia a política brasileira se fez presente, e esse sentimento pode ter levado a uma noção de que mais municípios sendo criados seria um sinal de "democratização". Porém, o preço dessa "democratização" tem sido que muitos municípios possuem mais transferências externas do que receita própria para se financiarem e promoverem o desenvolvimento dentro de seu território.

CONCLUSÃO

Concluímos que as nuances acerca da autonomia dos municípios são muitas do ponto de vista jurídico ainda que elevados entidades da Federação em 1988 passa a impressão de ser esse fato jurídico suficiente a plena autonomia. O Sistema Tributário Brasileiro, no entanto, começando pelo que é definido na Constituição concentra Tributos na União, uma contradição sem si: autonomia política, com pouca autonomia administrativa e ainda menos dinheiro.

Em nome da coordenação de políticas públicas a nível nacional é facultado aos municípios dois destinos: i) associarem-se a agenda dirigista do governo central e conseguirem recursos

definidos com base em diretrizes muitas vezes pouco debatidas, ou ii) opor-se passivamente a elas e ficarem postos a margem do sistema político, sem recursos e sem apoio de instâncias superiores. Por conta dessas duas opções observamos o triste espetáculo da "peregrinação" de prefeitos a Brasília para pedirem recursos federais para os projetos mais simples e básicos. Nem todos logrando esse nobre e aparentemente simples objetivo. Uma realidade constante ao longo da História do Brasil que se mantém até hoje e poucos políticos parecem identificá-la como um problema grave da estrutura político-administrativa nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILE, Eveline; **OLIVEIRA, Floriano José Godinho de** . Gestão territorial e políticas públicas no Estado contemporâneo. In: Avelar Mutim; Cecília Mourão; Roberto da Cruz Melo; Thayse Lacerda. (Org.). Educação ambiental, políticas públicas e gestão social dos territórios. 1ªed.Curitiba: Editora CRV, 2019, v. 1, p. 77-94.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Presidência da República: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988- Publicação Original. Constituição de 1988: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 1 mai. 2022

BRASIL. **Constituição**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF. Presidência da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 5 abr. 2022

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF. Presidência da República, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

TORRES, João Camilo de Oliveira; CÂMARA, Edições. **A Formação do Federalismo no Brasil**. Brasília: Edições Câmara, v. 3, f. 164, 2017. 327 p. (Coleção João Camillo de Oliveira Torres). Disponível em: https://livraria.camara.leg.br/a-formacao-do-federalismo-no-brasil. Acesso em: 20 Jul. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei, de 01 de outubro de 1828. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 19 de outubro de 1828, ano 1828. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38281-1-outubro-1828-566368-publicacaooriginal-89945-pl.html. Acesso em: 13 mar. 2022

BRASIL. Presidência da República. Lei Complementar n. 1, de 08 de novembro de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 20 de novembro de 1967, ano 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp01.htm. Acesso em: 4 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Ato Institucional n. 1, de 08 de abril de 1964. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro-GB, 11 de abril de 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 1, de 15 de novembro de 1889. **CLRB**, Rio de Janeiro. [?] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-899/d0001.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EdUSP, f. 325, 1993. 650 p. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/427957074/Historia-Do-Brasil-Boris-Fausto. Acesso em: 20 jul. 2022

GOMES, Laurentino. **1889:** como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil. 1ª edição ed. São Paulo: Globo, f. 208, 2013. 416 p.

HAMILTON, Alexander ; JAY, John ; MADISON, James. **The Federalist Papers**. 1. ed. Mineola : Dover Publications, f. 216, 2014. 432 p. (Dover Thrift Editions).

LORENZETTI, Maria Silvia Barros. Criação, incorporação, fusão e desmembramento de municípios. **Consultoria Legislativa**, Brasília, jul. 2003. Câmara dos Deputados. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5301965/mod_resource/content/1/criacao_municipios.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021.

PALONI, Nelson Alexandre. **O Estudo de Viabilidade Municipal e seu impacto no desenvolvimento nacional.** São Paulo, f. 138, 2008. 276 p Dissertação (Filosofia do Direito e Estado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/8362. Acesso em: 5 jan. 2021

FORMAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DO ACRE: INTERESSES E TENSÕES NA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Hildo Cezar Freire Montysuma[128]

RESUMO: O presente resumo expõe as linhas gerais da pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH/UERJ, cujo objeto de investigação é: *a implantação do Instituto Dom Moacyr no Estado do Acre no contexto da reforma da educação nos anos 2000*, motivada pelo seguinte problema: *Quais os interesses e fundamentos teóricos embasaram os dirigentes da Frente Popular do Acre (FPA) na definição de um projeto dual de educação, expresso na implantação em 2005 do Instituto Dom Moacyr de Educação Profissional, separado da educação básica, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica?* Busca ainda, nesta exposição, expressar os resultados da pesquisa.
PALAVRAS-CHAVE: Trabalho; Educação; Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

O presente texto expõe motivações, inquietações e fundamentos que subsidiaram a pesquisa intitulada Formação histórica e política do Acre: interesses e tensões na implantação da educação profissional, desenvolvida no âmbito do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH/UERJ, cujo objeto é a implantação do Instituto Dom Moacyr no Estado do Acre no contexto da reforma da educação nos anos 2000.

A referida investigação objetivou responder ao seguinte problema: que interesses e fundamentos teóricos embasaram os dirigentes da FPA na definição de um projeto dual de educação, expresso na implantação em 2005 do Instituto Dom Moacyr de Educação Profissional, separado da educação básica, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica?

Deve-se considerar que quando utilizamos o termo *projeto dual de educação*, referimo-nos a uma educação direcionada para os trabalhadores diferente da que é oferecido aos filhos da burguesia no capitalismo, trata-se, portanto, de *dois* projetos de educação com conteúdo e objetivos

[128] Doutorando do Pós- Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH/UERJ. Diretor da Escola Pública Estadual São Francisco de Assis I, Rio Branco-AC. (68) 99216-3960, hildocezar65@gmail.com

distintos. A marca distintiva da dualidade educacional é o ensino de conteúdo mínimo para que os primeiros sejam formados para cumprir suas funções produtivas subalternas no processo de trabalho, ao passo que os segundos, destina-se um programa educacional máximo, que os prepare para exercer as funções dirigentes na produção e na superestrutura estatal.

SOBRE O MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O método de análise adotado na investigação foi o materialismo histórico-dialético, por ser organicamente vinculado aos interesses estratégicos de emancipação do proletariado (Frigotto, 2012). Com base no referencial teórico marxiano, nos foi possível desvendar como a ideologia dos organismos financiadores internacionais chega na periferia do sistema e quais seus resultados na formação da subjetividade dos trabalhadores, assim como, os desafios para a edificação de um projeto educativo a serviços da emancipação humana.

Decorrente dessa compreensão e referenciados nesses pressupostos teórico-metodológicos acima explicitados, a opção pela metodologia de exposição do objeto de investigação, do problema da pesquisa, bem como, os elementos que a motivaram a partir do inventario do percurso histórico e social do investigador, sua vinculação com o objeto, mas prioritariamente, procurando situar todos esses elemento no contexto histórico da penetração do capital na Amazônia brasileira Sul-Ocidental, de uma maneira que se possa compreender as contradições desse processo, destacando as mediações entre seus aspectos gerais e particulares, até chegar ao objeto de investigação propriamente dito, como manifestação dessas contradições na periferia *da periferia* do sistema capitalista, processo esse, mediado pela luta de classes, em sua dimensão de luta de ideias e de disputa pela subjetividade do trabalhador.

Luta de classes na Amazônia e do surgimento da Frente Popular do Acre - FPA

Em 1999 ascendeu ao poder no Acre um bloco de forças denominada Frente Popular do Acre – FPA, sob a hegemonia do Partido dos Trabalhadores – PT, fruto de uma aliança ampla, nucleada por partidos de esquerda, com marcante atuação nas lutas dos trabalhadores e nos movimentos sociais, fruto do amadurecimento da luta de classes na Amazônia Sul-Ocidental, que desenvolveu-se por variadas formas desde o primeiro ciclo da borracha e atingiu sua fase aguda com a expansão da pecuária de corte para a região no início dos anos 1970.

Nesse cenário e com o avanço da luta popular na região somado à luta nacional pelo estabelecimento de um novo projeto nacional de desenvolvimento para o Brasil, expresso na aliança nacional formada em 1989 entre PT, PSB e PCdoB para disputar as eleições presidenciais, desencadeou uma orientação nacional para que esse mesmo conjunto de partidos se aliançassem no âmbito dos estados, movimento que no Acre somou-se a três outros fatores que incidiram decisivamente para que a FPA se constituísse, são eles:

1. A elevação da consciência de classes do movimento social organizado;
2. Amadurecimento político dos partidos de esquerda no Acre;
3. Atuação da intelectualidade progressista da Universidade Federal do Acre – UFAC, organicamente vinculada ao proletariado e suas lutas;

Esses fatores se sintetizaram num cenário de aumento da contradição capital-trabalho com o avanço da lógica neoliberal que ganhou força nacionalmente com a vitória de Collor de Melo nas eleições de 1989, agravando o quadro social e político do Acre, castigado com a degradação moral dos governos de direita imersos em corrupção e a incapacidade de apresentar respostas efetivas para o aumento da escalada de violência urbana e rural, com raízes no próprio aparelho de estado por meio do que viria a ser conhecido como *esquadrão da morte*, somado a ineficiência e em alguns casos, falência dos serviços públicos essenciais, constantes atrasos nos salários dos funcionários públicos que, junto com o desemprego e fome, compunha um cenário caótico no Estado do Acre.

Consideramos que a FPA, com seus êxitos, bem como, suas insuficiências e erros, é resultado direto da luta dos trabalhadores e não de indivíduos isolados. O que intencionamos, portanto, é enfatizar que o povo não precisa de heróis, são os heróis que precisam de um povo entorpecido pela mitologia em forma de história, para que assim possam se manter vivos no imaginário popular.

A deterioração do Estado, a luta por acesso às políticas públicas e o estabelecimento de uma nova orientação econômica que assegurasse trabalho e renda foi o cimento da unidade popular nos anos 1990.

O novo governo promoveu:

> uma ampla reforma do aparelho de Estado, resgatando seu papel como promotor do bem comum, assim como responsável pela manutenção do Estado Democrático de Direito, que, aliás, no caso do Acre, estava ameaçado pelas ações do Esquadrão da Morte, e do desmonte do próprio aparelho de governo. (FRANÇA, 2009, pp. 129 – 146.)

Nessa conjuntura, vivia-se em âmbito nacional, a implementação da reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional decorrente do acordo MEC/BID, possibilitado pela aprovação da LDB nº 9394/1996, na exaração do Decreto nº 2208/1997 e traduzido no Parecer CEB/CNE nº 15/1998 e Resolução CEB/CNE nº 03/1998, que instituíram o currículo por competências no Ensino Médio, somados ao Parecer CEB/CNE nº 16/1999, que fez uma apreciação das bases legais e pedagógicas da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional – DCN-EP do CNE, documento que serviu de base para a aprovação Resolução CEB/CNE nº 04/1999 que estabeleceu as DCN-EP.

Ambos os documentos se fundamentam na perspectiva neo-tecnicista e neo-escolanovismo da pedagogia das competências que trouxeram em seu lastro as "metodologias ativas", atualizadas ao contexto da reestruturação produtiva verificada nas duas últimas décadas do século XX, que alterou o panorama econômico e político do modo de produção capitalista. Essa viragem operada na produção, repercutiu em todos os âmbitos da vida social e, em decorrência disso, as reformas educacionais impulsionadas pelos organismos econômicos internacionais objetivavam formar o cidadão produtivo no contexto da flexibilização, tanto das técnicas produtivas quanto das relações de trabalho.

A orientação expressa nos documentos oficiais indicava a manutenção e aprofundamento da dualidade educacional nas condições do capitalismo neoliberal, que no Brasil foi aprofundada pelo acordo MEC/BID, celebrado no primeiro Governo Fernando Henrique, com o objetivo de financiar a reforma do currículo e ampliação da oferta de vagas para Ensino Médio e Educação Profissional.

Nesse contexto, foi constituído no Acre um Grupo de Trabalho para propor um projeto de educação profissional para o Estado, que optou por seguir a orientação do acordo MEC/BID.

Dessa forma, o GT da Educação Profissional foi o embrião do Instituto Dom Moacyr de Educação Profissional - IDM, autarquia separada da Secretaria de Estado de Educação – SEE, com autonomia administrativa, pedagógica e financeira criada em 2005 por meio da Lei nº 1.695, de 21 de dezembro de 2005.

Entretanto, nesse período, estávamos nos encaminhando para o terceiro ano do primeiro mandato do Presidente Lula, que revogou o Decreto nº 2208/1997 e editou um novo, sob o número

5154/2004, que apontava para unificação educacional na etapa final da educação básica, sob o primado da formação omnilateral.

Diante do exposto, procurei, no percurso da pesquisa, identificar os fundamentos dessa disparidade de orientação política entre o governo do Acre, sob a liderança de Jorge Viana, e o Governo Federal dirigido pelo Presidente Lula, uma vez que o mesmo bloco de forças governava ambas as esferas de poder.

A implantação do Instituto Dom Moacyr de Educação Profissional – IDM: manifestação das contradições do capitalismo nas particularidades do Acre

A partir das inquietações analisadas nos tópicos anteriores e sob o primado do materialismo histórico-dialético, realizamos a investigação centrada na análise dos principais documentos que atestam a fundação do IDM e, a partir dos quais foi possível chegar a *três* fundamentos sobre os quais se assentaram os interesses, bem como, as bases teóricas que embasaram os dirigentes da FPA na definição de um projeto dual de educação.

As duas primeiras são as seguintes:

Primeiro: as contradições que se manifestam no processo de implantação do IDM no Acre decorrem da contradição fundamental da sociedade capitalista, qual seja: "a contradição entre a produção social e a apropriação capitalista reveste a forma de antagonismo entre o proletariado e a burguesia" (ENGELS, 1988, p. 324). Da qual decorre uma série de contradições secundárias, que guardam em si as determinações históricas em suas múltiplas dimensões do todo social, reproduzindo em escala reduzida a mesma lógica da contradição geral entre capital *versus* trabalho, nos termos explicitados por Engels (1988), como manifestações particulares e singulares do capitalismo;

Segundo: A opção por um projeto dual de educação na implantação do IDM, foi consciente e deveu-se a duas razões fundamentais: a) os dirigentes da FPA confundiram o projeto de unificação educacional que embasava o Decreto nº 5154/04, editado no governo do presidente Lula, com o tecnicismo do período militar normatizado pela Lei 5692/1971. Entendeu-se, equivocadamente, que ambas as propostas expressavam o mesmo conteúdo, quando em verdade, constituíam-se como antagônicas; b) movidos pelo fetiche da competição entre os Estados para acessar os recursos do Programa de Reforma e Expansão do Ensino Médio e Educação Profissional

– PROEP, instituído pelo acordo MEC/BID, optaram pela implantação de uma autarquia com autonomia administrativa, financeira e pedagógica para gerir a Educação Profissional, nos moldes do que era indicado pelo BID, o que desdobrou-se na adesão acrítica ao currículo por competências e as metodologias ativas, contidos no bojo da proposta.

Essa opção no âmbito da educação, representou o afastamento da FPA dos ideais de emancipação humana que lhe deram origem, representou dessa forma, uma contradição particular secundária decorrente diretamente da contradição principal da sociedade capitalista (BARATA-MOURA, 1977), notadamente, produção social em oposição a apropriação capitalista privada (ENGELS, 1988), a qual se sustenta sob o trabalho alienado, tanto na sua dimensão material, quanto imaterial, onde se situa a dualidade educacional.

Os modos de produção fundamentados no trabalho alienado, mas sobretudo o capitalismo, roubam do trabalhador não apenas os frutos materiais do trabalho social, mas também, o patrimônio cultural imaterial dele resultante, como por exemplo, o conhecimento e os meios para acessá-lo. Assim, o trabalhador só recebe o mínimo material e imaterial, necessário para que se mantenha vivo produzindo.

No capitalismo, de forma mais radical do que em qualquer outro modo de produção, o conhecimento se reverte em meio de produção fundamental, por esse motivo, Saviani destaca: “Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes de modo a atender a toda a população, significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado” (SAVIANI, Dermeval. 2011, p. 85). Razão pela qual, entendemos a luta em defesa da escola pública gratuita, laica, e de qualidade socialmente referenciada como parte constitutiva da luta geral em busca do socialismo.

Condicionado por essa contradição geral do modo capitalista de produção, resulta a contradição secundária expressa no âmbito educacional na polarização dos dois projetos de escolarização, refletindo interesses opostos das classes fundamentais em disputa na sociedade, notadamente, proletariado e burguesia. Diante disso, decorre que “a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral.” (GRAMSCI, Antônio. 2004, p.32) ou seja, uma escola para os ricos distinta da oferecida aos trabalhadores.

No que se refere à análise das classes e da luta entre elas no Acre, a história da FPA pode ser dividida em dois momentos bem nítidos: 1) antes do poder, cuja marca distintiva foi a acumulação de forças na luta de classes em vinculação orgânica com o proletariado acreano; 2) depois do poder, veio a perda do vínculo orgânico com o proletariado e a adesão à lógica da política tradicional burguesa.

Ao analisar esses fatos e buscando compreendê-los melhor, tomamos por analogia a relação entre *polo dominante* e *polo determinante*, a que se refere Barata-Moura (1977), a partir do qual, chegamos ao entendimento que a FPA se constituiu, por algum tempo no Acre, em *polo determinante* da luta pela superação da contradição maior da sociedade burguesa, ou seja, a oposição capital-trabalho. Entretanto, mesmo quando foi politicamente vitoriosa, não conseguiu que seu programa se constituísse em *polo determinante e dominante*, não tornou hegemônico seu programa fundador. Nessa relação de forças contraditórias, ao longo da existência da FPA, prevaleceu o polo da permanência que se constituiu em dominante e determinante, portanto, hegemônico, ao ponto de num dado momento, essa hegemonia conservadora corroeu o próprio programa originário do bloco de forças no poder, alterando o conteúdo político da aliança, desviando-a de seus objetivos estratégicos, reificando a prática imediata como um fim em si mesmo. Essa, é, pois, a terceira conclusão a que cheguei.

A questão que surge diante dessa constatação é: por que houve essa viragem de orientação e de atuação política da FPA? Por que isso se deu? Ao nos debruçarmos sobre essa questão pudemos atestar que, no interior dessa unidade, operou a contradição permanência *versus* renovação. Entenda-se a permanência como a reificação da perspectiva burguesa de sociedade e da luta política, ao passo que a renovação representava naquele contexto, de contradição interna da FPA, os interesses de emancipação do proletariado.

A partir dessa análise, tomamos a nossa ascensão ao Governo do Acre como marco dessa viragem na perspectiva histórica das lideranças que centralizavam a condução da FPA. Com isso, não estamos dizendo que a causa dessa mudança de rumo da FPA foi a ascensão ao poder, não se trata disso, tal viragem de perspectiva poderia ocorrer (em muitos casos ocorre) mesmo fora do poder, não é o poder o elemento decisivo para a definição da perspectiva histórica dos protagonistas da política, sejam eles pessoas ou grupos. Quanto a isso, entendemos que as razões são de natureza teórico-práticas e político-metodológica. Nesse aspecto, Lenin (1988), nos fornece a pista para

encontrarmos as raízes da determinação da mudança de rumos históricos dos dirigentes da FPA: "sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário." (LENIN, 1988, p. 18). Ou seja, entendemos que esse fato se explica mais pelo desprezo pela teoria que sintetiza mais de duzentos anos de luta do proletariado contra a opressão burguesa e adoção do pragmatismo, do que pela ascensão ao governo em si; o que a atuação nas instâncias de poder fez foi, apenas, revelar a essência dos seus agentes. Por isso, a ascensão da FPA ao governo serve apenas como marco para referenciar nossas análises, porque é a partir dele que essas características conservadoras de grupos e pessoas que atuavam no interior da Frente tornar-se-ão nítidas.

Portanto, num dado momento essa hegemonia conservadora corroeu o próprio programa originário do bloco de forças no poder, alterando o conteúdo político da aliança, desviando-a de seus objetivos estratégicos, *reificando* a prática imediata como um fim em si mesmo.

Em sentido gramsciano, pode-se dizer que a partir do momento em que o polo da permanência (liberal) se tornou hegemônico na Frente Popular do Acre, esse bloco de forças, enquanto *homem coletivo*, operou como *intelectual tradicional* e não mais como *intelectual orgânico*, pois atuou para manter os trabalhadores na condição de subalternidade. Inclusive, educando-os para uma vida alienada, como constatamos ao analisar o projeto de Educação Profissional implementado a partir de 2005, cujo marco foi a implantação do Instituto Dom Moacyr de Educação Profissional – IDM; por isso o tomamos como objeto de nossa investigação.

O projeto de Educação Profissional implantado no Acre a partir da fundação do IDM, no segundo mandato do Governador Jorge Viana, por meio da Lei nº 1.695/2005 reflete as contradições e insuficiências políticas da FPA e, ao mesmo tempo, o enfraquecimento do polo popular-revolucionário no interior da aliança, aspecto que está estruturalmente articulado ao fato de no plano dos fundamentos filosófico-políticos e teórico-metodológicos, ter prevalecido, no âmbito específico da reforma da Educação Profissional no Acre, o pragmatismo estadunidense, impulsionado pela ação política geral em curso no Governo, mas também, pela influência do Ministério da Educação exercida desde a gestão do Ministro Paulo Renato Souza que, por meio da assessoria técnica do próprio Ministério e da UNESCO, disseminaram essa perspectiva metodológica, como base epistemológica da pedagogia das competências e das metodologias ativas, por meio do qual seduziram muitos educadores em todo o Brasil, dentre os quais, toda a equipe de Educação Profissional do Acre, capturados pelo feitiço do discurso neo-escolanovista.

CONCLUSÃO

Pelo exposto, concluímos que a reforma da Educação Profissional no Acre, consubstanciada na implantação do Instituto Dom Moacyr de Educação Profissional – IDM, se sustentou em cinco pilares, a saber:

- Na análise da história: prevaleceu o positivismo;
- No plano econômico: centrou-se nas demandas do mercado com vistas à reprodução ampliada do capital;
- No plano político: prevaleceu o neoliberalismo;
- No plano filosófico: o pragmatismo estadunidense como método;
- No plano pedagógico: hegemonia da pedagogia das competências;
- No plano didático: as metodologias ativas.

A investigação do processo de implantação da Educação Profissional no Acre traz importantes indicações que possibilitam entender melhor como se deu a derrota da FPA e por que o Acre se tornou um dos estados mais bolsonaristas da federação, mesmo tendo sido governado vinte anos por uma frente de esquerda, além de se constituir em capítulo indispensável para o necessário, mas até agora não realizado, balanço crítico e autocrítico dessa primeira, e mais longeva, experiência de governo popular na Amazônia.

Ao empreendermos a apreciação desse processo por uma perspectiva crítica e autocritica, procuramos demarcar campo com as análises antinômicas "que tomamos tudo que foi feito nos governos da FPA como constituído só de erros", "como pura negatividade".

Em verdade, não se trata disso. Aliás, já afirmamos que as análises antinômicas sobre os governos da Frente Popular se constituem em posições anacrônicas (pela direita) e reacionárias (pela esquerda), tivemos oportunidade de discorrer mais demoradamente sobre isso em *Trabalho docente: crítica a partir da tradição marxiana* (MONTYSUMA, 2020), não consideramos ser necessário repeti-lo aqui, mas em todo caso, nesta ocasião reafirmamos a *envergadura da vara para esquerda*, enfatizando os erros, posto que, durante todos esses vinte anos de governança da Frente Popular sob a hegemonia do PT, a direção da luta foi sendo vergada para a direita, justificando esse movimento pelos êxitos eleitorais e acertos táticos auferidos no período em que nos tornamos governo. Usamos a expressão *nos tornamos*, por nos reconhecermos partícipes dessa

história, mesmo que na periferia, sem direito a voz e voto nos estreitos círculos decisórios do poder, não nos excluímos desse processo, razão pela qual, consideramos essa uma análise autocrítica, mas também crítica.

O elemento da crítica reside, justamente, sobre a denúncia do capitalismo que se sustenta sobre o trabalho alienado e a degradação das condições de vida do proletariado, regime do qual só se pode esperar miséria, fome e guerras para a classe produtora, em contraste com a riqueza e opulência concentrada na mão de poucos. Mas também, nossa análise crítica volta-se para aquilo que consideramos erro estratégico, fundamentalmente no que se refere à subestimação alimentada pelos dirigentes da FPA, sobre a malignidade do capitalismo para os trabalhadores, nesse sentido, nossa análise é também autocrítica. Quanto a isso, há que se fazer uma ressalva importante: os níveis de responsabilidades entre os que dirigiram e controlaram os processos de governança, não são os mesmos da militância que não participou das tomadas de decisão, apenas executou o que havia sido decidido em círculos herméticos do poder, inacessíveis aos que estavam no patamar do povo.

De toda essa análise, decorre o entendimento que o balanço coletivo, crítico e autocrítico, não apenas dos 20 anos de governo, mas de toda a história da FPA se constitui em Tarefa que consideramos inadiável para as forças revolucionárias e populares que participaram desse processo e que seguem vivas atuando na política do Acre. Pois, se quisermos nos constituir como nova alternativa de poder aos olhos do povo, necessariamente nós teremos que passar em revista a esses erros e insuficiências, nesse sentido, de nossa parte, apresentamos esse estudo da política de Educação Profissional implantada nesse período como uma contribuição inicial ao debate.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE (Estado). **Mensagem Governamental Nº 773 de 8 de dezembro de 2005**, que cria o Instituto Estadual de Educação Profissional, como Autarquia Estadual e dá outras providências. Rio Branco: ALEAC, 2005.

ACRE (Estado). **Relatório de Gestão – Período 2003 – 2006**. Gerencia Pedagógica e Curricular. Rio Branco, IDM, 2006.

ACRE (Estado). **Plano Estadual de Educação Profissional e Tecnológica 2009 – 2016**. Rio Branco, IDM, 2009.

BARATA-MOURA, José. **Totalidade e Contradição**: Acerca da dialética. Editora Avante, Lisboa, 1977.
BRASIL, Presidência da República, **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 19/03/2024.

BRASIL, Presidência da República, **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 19/03/2024.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB Nº 16/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação profissional. Brasília MEC. 1999. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em 01/08/2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório das atividades do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, 2000**. Disponível: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/relativ2000.pdf. Acesso em 27/06/2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Profissional**: Concepções, experiências, problemas e propostas: **Anais**. 2003. Disponível: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/semina_ept03_anais.pdf. Acesso em 27/06/2022.

ENGELS, F. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: **MARX e ENGELS**. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Ômega, 1988, vol. 2, p. 281-336.

ENGELS, F.Carta de Engels a Bloch, 21 e 22 de setembro de 1890. In: **MARX e ENGELS**. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Ômega, 1988, vol.3, p. 284 -286.

FRANÇA, Raimundo Nonato Cunha de. Acre: entre o velho e o novo. **Revista Inter – Legere**, Reflexões, PPGCS – UFRN, Natal – RN, v.1, Nº 05, p. 129 – 146, 2009.

LENIN, Vladmir Ilich. **Que Fazer?** As questões palpitantes de nosso movimento. São Paulo. HUCITEC, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In CIAVATTA, Maria (Org.). **Gaudêncio Frigotto**: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Parte II, cap. 5, p. 159 – 176.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Volume II / Antônio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira – 3 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MONTYSUMA, Hildo Cezar Freire. **Trabalho docente:** Crítica a partir da tradição Marxiana. Curitiba: Appris, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. São Paulo. Autores Associados, 2011.

RESILIÊNCIA SOCIOECOLÓGICA: UMA REVISÃO TEÓRICA

Itamar Lucas Magalhães[129]

RESUMO: Este artigo pretende analisar as diferentes perspectivas teóricas acerca da Resiliência Socioecológica (RSE). Nesse sentido, visa refletir sobre as abordagens internacionais e nacionais na tratativa desta temática. Para tanto, analisa-se o pensamento de pesquisadores que se dedicam aos estudos de fenômenos complexos envolvendo as ciências sociais e ambientais. Tem-se como hipótese que a relevância de estudos no campo da RSE emerge como um fenômeno que vem sendo percebido como a variável central da sustentabilidade. O objetivo deste estudo é o de trazer a luz conceitos teóricos que possam fomentar ou subsidiar a aplicação de práticas que fortaleçam a sustentabilidade e o desenvolvimento local.

PALAVRAS-CHAVE: Resiliência Socioecológica. Sustentabilidade. Desenvolvimento Local.

INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva refletir sobre conceito de resiliência enquanto um instrumento/ferramenta/matriz teórico-conceitual no campo das análises socioeconômicas e ambientais. Os direcionadores epistemológicos deste trabalho terão como principais fundamentações teóricas-metodológicas os estudos sobre resiliência social e resiliência socioecológica - RSE desenvolvidos nas pesquisas de Folke (2002), Holling (2002), Cumming (2005), Adger (2007), Andrade (2011), entre outros.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa composta por análise bibliográfica e documental, na qual o caminho metodológico utiliza reflexões encontradas sobre a temática RSE. Nesse sentido, foram analisadas pesquisas de diversos autores, buscando perspectivas teóricas e metodológicas que discutam a RSE no campo das ciências sociais e ambientais com foco na sustentabilidade e desenvolvimento local sustentável.

[129] Mestre em Sustentabilidade Socioeconômica e Ambiental pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Geógrafo e Analista ambiental pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH. Pesquisador sobre Redes Técnicas e Circulação PPFH-UERJ, bolsista - Capes. E-mail: itamagalhaes@gmail

Para tanto, este artigo divide-se em quatro seções, a saber: Primeira: Reconhecimento da sustentabilidade no contexto local. Segunda: Abordagem do conceito de Resiliência; no qual apresenta-se resumidamente a temática em diversas áreas do conhecimento ao longo do tempo. Terceira: Direcionadores epistemológicos acerca da Resiliência Socioecológica – RSE. Quarta: Considerações finais, trecho este que implica as duas seções anteriores, discutindo a relevância do fenômeno da RSE. Esta seção também intenta retomar a necessidade de fomentar práticas que contribuam para o Desenvolvimento Local.

RECONHECIMENTO DA SUSTENTABILIDADE NO CONTEXTO LOCAL

Os conceitos de sustentabilidade, sustentável e desenvolvimento sustentável, mesmo que amplamente utilizados no setor privado, em políticas públicas e na literatura, permanecem sem uma concordância no que se refere aos termos desses conceitos. Na literatura, há uma ampla diversidade de conceitos com uma predominância ao desenvolvimento sustentável (LINDSEY, 2011). Todavia, as definições desses termos podem variar dependendo do contexto e do campo de atuação onde serão empregados.

A despeito da falta de consenso sobre o conceito desses termos, é aceita, de modo geral, a relação da busca e do equilíbrio entre as necessidades do ser humano e do ambiente para entender a complexidade das dinâmicas de interação, no sentido de aprofundar seu significado (BARBOSA, DRACH e CORBELLA, 2014). Outra feição de consenso sobre os termos é a representação de algo bom ou positivo. Nesse sentido, as diversas conceituações vinculadas aos termos sustentável, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável ocorreram visando à obtenção do bem-estar humano e de longo prazo por meio da gestão do sistema ambiental humano (ADAMS, 2006).

O entendimento de sustentabilidade, para estudiosos das ciências naturais e socioambientais, incide na capacidade de o sistema global, contendo a integração do ambiental e humano como um sistema indissociável, mantendo uma qualidade similar ou superior à média histórica, levando em consideração as dinâmicas de alteração de variáveis ao longo do tempo. De todo modo, grande parte da comunidade científica trabalha com o conceito de que a sustentabilidade é o agrupamento de três tipos de interesses simultâneos e em balanceamento, compreendendo o aspecto ambiental, econômico e social.

ABORDAGEM DO CONCEITO DE RESILIÊNCIA

A palavra resiliência vem do latim *resilio* que quer dizer "ser elástico". O conceito de resiliência surge nas ciências exatas e remonta ao ano de 1807 (BRANDÃO, et al., 2011, p. 264), especificamente no cenário científico da engenharia e da física, nas ciências de materiais. Segundo Silva (1972), a resiliência de um material é a energia de deformação máxima que ele é capaz de armazenar sem sofrer alterações permanentes. Ou seja, é a capacidade de um material específico sofrer deformação e retornar sua forma original após interromper a ação geradora.

Com os anos, o conceito de resiliência sofre evoluções epistemológicas mais complexas, e passa a ser empregado nas ciências humanas pela representação da capacidade do indivíduo em resistir de modo positivo às intempéries e adversidades. O dicionário de língua inglesa *Longman Dictionary of Contemporary English*, define resiliência como a capacidade de voltar rapidamente para o seu normal estado de saúde ou de espírito depois de passar por doenças ou traumas. A partir desses entendimentos, constata-se que uma ampla gama de conceituações teóricas passa a ser utilizada nas mais variadas áreas do conhecimento científico.

Nas ciências da saúde e psicologia social, por exemplo, o conceito de resiliência foi utilizado em estudos conexos à flexibilidade, adaptabilidade e regeneração, como sendo características conferidas aos indivíduos capazes de se recuperarem de doenças, tragédias e demais situações traumáticas inesperadas ou persistentes (ANDRADE, 2011) assim como nas suas externalidades (SOUZA; CERVENY, 2006). Ainda no campo da psicologia, a resiliência é definida pelos autores Tugade e Fredredrickson (2004) como a capacidade de se recuperar de experiências emocionais negativas.

Nesse sentido, observa-se que os campos do conhecimento científicos que adotam o conceito de resiliência são amplos e largos. Os estudos desta temática abrangem avanços epistemológicos de modo a atender perspectivas mais complexas. No bojo desta gênese, os estudos sobre resiliência socioecológica -RSE emergem como fenômeno de análise da interação de sistemas sociais e ecológicos. De acordo com os pesquisadores ADGER (2007) e Andrade (2011), a RSE é definida como variável central da sustentabilidade e consequentemente, contribuidora no desenvolvimento local.

DIRECIONADORES EPISTEMOLÓGICOS ACERCA DA RESILIÊNCIA SOCIOECOLÓGICA - RSE

Aproximando-se de outro plano acadêmico que converge para as áreas das ciências humanas e biológicas, o estudo da resiliência socioecológica constitui-se resultante de progressos epistemológicos da resiliência enquanto perspectivas mais abrangentes em contextos socioecológicos. Mediante o conjunto das diversas interações estabelecidas por um sistema ou modelo, a resiliência socioecológica pode ser empregada como categoria de análise conceitual e metodológica, utilizada como uma ferramenta para o desenvolvimento na perspectiva da sustentabilidade, e logo um atributo relevante da sustentabilidade (ADGER, 2007; ANDRADE, 2011).

Resiliência socioecológica é a habilidade de se adaptar ou transformar diante da mudança nos sistemas socioecológicos, particularmente mudança abrupta, de maneiras que continuam a dar suporte ao bem-estar humano (Chapin et al. 2010, Biggs et al. 2015). Ao classificarem adaptabilidade (Walker et al. 2004, Folke et al. 2010) referem-se às ações humanas que sustentam, inovam e melhoram desenvolvimento nos caminhos atuais, enquanto contrastam que a transformação é sobre alterar o melhoramento para novos caminhos e até mesmo propor novos.

Na perspectiva de análise adotada nas pesquisas desenvolvidas pelos autores, (ADGER et al., 2007; FOLKE, 2006; CUTTER et al., 2011), a resiliência socioecológica pode ser considerada como a capacidade de um sistema sofrer intempéries e se reorganizar em seu funcionamento pleno. Esse processo também abrange não apenas a capacidade de um sistema em regressar ao estado pretérito das perturbações submetidas, mas, apesar de todas as pressões sofridas, conseguir se adaptar.

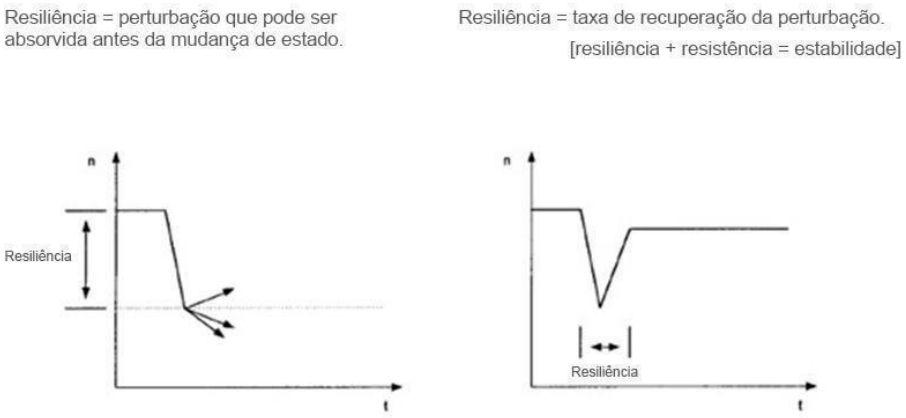
Já Holling (1973), utilizou o termo resiliência ao descrever a persistência de sistemas e sua habilidade em manter as mesmas relações e funções entre populações, mesmo ao receber perturbação. O autor, nos anos noventa, amplia o debate sobre a definição de resiliência e afirma haver várias possibilidades. Dentre elas a habilidade que um sistema tem para absorver perturbações, ou a magnitude da perturbação que pode ser absorvida antes que um sistema mude sua estrutura, alterando as variáveis e processos de comportamento de controle (HOLLING et al.., 1995). Em contraste, outras definições de resiliência enfatizam a velocidade de recuperação de um

distúrbio, destacando a diferença entre resiliência e resistência, onde a última é a extensão em que a perturbação é realmente traduzida em impacto, conforme Figura 1.

Em seus estudos Adger (2000), argumenta que a representação gráfica da Figura 1 mostrada abaixo é mais relevante na escala do ecossistema. Ainda afirma que é consenso para muitos ecologistas que a resiliência é a chave para a conservação da biodiversidade e que a própria diversidade aumenta a resiliência, estabilidade e funcionamento do ecossistema. Adicionalmente, analisa a perspectiva de a resiliência estar relacionada à estabilidade, mas não deixa claro se essa característica é sempre desejável, por exemplo, em termos evolutivos, confronta o autor.

Na Resiliência ecológica não há uma definição precisa. Na Figura 1, a definição à esquerda representa a perturbação que pode ser absorvida antes que o equilíbrio dinâmico mude completamente (segundo Holling). À direita ilustra a taxa de recuperação de um distúrbio (segundo Adger).

Figura 1 – Representações gráficas dos conceitos de resiliência socioecológica.



Fonte: Holling et al.., 1995. Adaptação do autor.

Na visão de Folke (2006 e 2016), um sistema tem suas condições de equilíbrio alteradas mesmo sendo capaz de suportar perturbações ambientais e mantendo sua estrutura e padrão geral de comportamento. Nesse sentido, em um recorte socioambiental, a resiliência é compreendida como a competência de um sistema sofrer pressões, especialmente externas, e manter sua integridade ao longo do tempo.

A pesquisadora Andrade (2011) amplia o conceito de resiliência, trazendo a concepção socioecológica, ao afirmar que:

> A resiliência socioecológica é um fenômeno que se fortalece quando, no contexto das relações humanas, são evidenciados e valorizados o saber local, a confiança, a solidariedade, a memória social e a capacidade de conservação dos valores identitários e biodiversidade de cada lugar. (ANDRADE, 2011, p. 261, grifos da autora).

Tais variáveis como parâmetros de análise para o fortalecimento da resiliência local desenvolvido por Andrade (2011), são um avanço nas conceituações sobre resiliência socioecológica – RSE pois a pesquisadora Brasileira inclui as relações humanas como um fator contributivo para a RSE.

Com intuito de mitigar os problemas socioambientais, é necessário refletir sobre desenvolvimento local e os estudos da resiliência por analisarem a complexidade podem contribuir nesse sentido. Para Folke (2002, p. 14), a "resiliência é a capacidade intrínseca que o ecossistema apresenta para manter os serviços ambientais desejados, mesmo em conjunturas ambientais instáveis induzidas pelas atividades humanas". Entretanto, Adger (2007), em sua perspectiva, define a resiliência como a "capacidade que um sistema socioecológico apresenta para absorver perturbações recorrentes mantendo as estruturas essenciais, os processos e os feedbacks".

Os principais pensadores da RSE mesmo trabalhando com especificidades em suas definições, no geral classificam a resiliência como a capacidade de absorver perturbações e se adaptar. Para Cumming (2005, p. 976) "é a capacidade que o sistema demonstra de manter a sua identidade em quadros de perturbações, mudanças e choques internos e externos". Enquanto, Salt e Walker (2012) consideram a resiliência como a capacidade de um sistema resistir a choques, mantendo essencialmente a mesma função, estrutura, reações e, portanto, preservando a identidade para absorver perturbações, para gerar auto-organização, desencadeando aprendizagem e adaptação.

A resiliência em seu recorte ambiental especialmente na literatura brasileira vem despertando pouco interesse da comunidade científica, sobretudo, na última década. Nesse sentido, a abordagem socioecológica faz-se, portanto, de suma importância à sua aplicação diante da lacuna de estudos e, sobretudo, da urgência de uma gestão ambiental sustentável, bem como um manejo

ambiental dos recursos naturais para o equilíbrio dos ecossistemas, e logo, a oferta de serviços ambientais para a sociedade como um todo.

O conceito de resiliência é amplamente utilizado em ecologia, mas quando se aborda na perspectiva social, faz se necessário aprofundar o entendimento da resiliência social, tanto como uma analogia de como as sociedades funcionam com base no conceito ecológico e através da exploração da relação direta entre os dois fenômenos de resiliência social e ecológica. Conforme enfatiza Adger (2000), a resiliência social é um importante componente das circunstâncias em que os indivíduos e grupos sociais se adaptam à alteração ambiental. A resiliência ecológica e social pode estar conectada por meio da dependência dos ecossistemas das comunidades e de suas atividades socioeconômicas.

Nessa perspectiva de análise são encontrados modelos de indicadores de resiliência de comunidade proposto por Brown e Kulig (1996) como “um processo que aumenta a resiliência pessoal e coletiva por meio da transformação de estruturas sociais”. Ao se pensar desenvolvimento local sustentável é mister fortalecer a resiliência comunitária. Existem ferramentas apropriadas bem como sistemas de indicadores voltados a aferir, avaliar e propor ações específicas que visem a resiliência comunitária.

Corroborando com a discussão, Adger (2000), afirma que resiliência comunitária é “a capacidade de uma comunidade de lidar com tensões externas impulsionadas por mudanças ambientais, políticas e sociais”. Nesse sentido, o pensamento de Adger aponta a correlação da resiliência e do fortalecimento comunitário, chave para o desenvolvimento local sustentável. Para maior entendimento, foram elencados a seguir no Quadro 1, definições de resiliência comunitária por proeminentes pesquisadores.

Quadro 1 - Desenvolvimento conceitual de resiliência da comunidade

Autores	Ano	Definição
Brown e Kulig	1996	Um processo que aumenta a resiliência pessoal e coletiva por meio da transformação de estruturas sociais.
Adger	2000	A capacidade de uma comunidade de lidar com tensões externas impulsionadas por mudanças ambientais, políticas e sociais.
Walker et al.	2004	A capacidade de um sistema de absorver perturbações e reter sua função, identidade e estrutura
Foster	2007	A capacidade de uma região de se antecipar, responder e se recuperar de um evento.
Norris et al.	2008	Um processo que liga uma rede de capacidades adaptativas à adaptação após uma crise.

Magis	2010	Um processo pelo qual os membros da comunidade desenvolvem recursos da comunidade para a prosperidade da comunidade em ambientes incertos e imprevisíveis.
Andrade	2011	A capacidade que um determinado lugar possui em combinar os atributos da adaptabilidade e da conservação mantendo uma dinâmica de correlações estabelecidas entre as dimensões: sistema de crenças, mudanças na biodiversidade, formas de manejo dos bens da natureza (sistema produtivo) e sistema de governança, mantendo desta forma, a identidade do lugar.
Cutter et al.	2011	A capacidade de uma comunidade de se preparar, responder e se recuperar de desastres.
Bec et al.	2016	A capacidade de uma comunidade aproveitar seus recursos para se adaptar às mudanças.

Fonte: E. Yang, J. Kim, L. Pennington-Gray et al., 2021. Adaptação do autor.

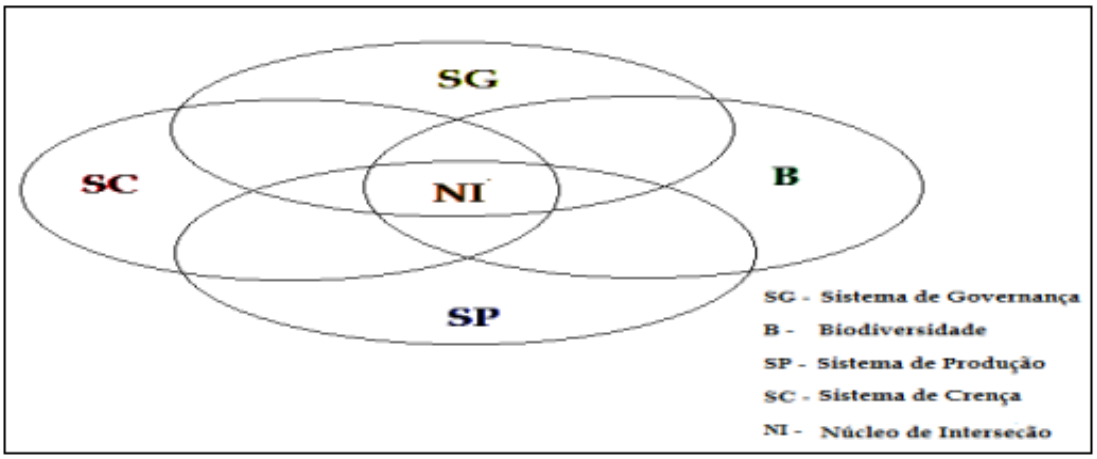
Há, portanto, diversos pesquisadores que se dedicam a estudar a RSE e sua relação com o desenvolvimento local/ desenvolvimento comunitário, considerando todas suas nuances. Embora os estudiosos do tema tratam suas especificidades, partilham a premissa que a resiliência socioecológica está diretamente ligada à competência de um sistema complexo se desenvolver mantendo sua capacidade de ser sustentável. Neste entendimento, para que o desenvolvimento local seja sustentável, tem que ter uma boa conservação da resiliência, considerando essa complexidade dos sistemas.

No que se refere a avaliação da RSE, Andrade (2011, p. 253) avança no campo epistêmico da resiliência quando a analisa em contexto socioecológico. Para esta autora, a resiliência socioecológica compreende a capacidade que um determinado lugar possui em combinar os atributos da adaptabilidade e da conservação mantendo uma dinâmica de correlações estabelecidas entre as dimensões do sistema de crenças, as mudanças na biodiversidade, as formas de manejo dos bens da natureza (sistema produtivo) e o sistema de governança, mantendo desta forma, a identidade do lugar. Isso quer dizer que quanto maior for a combinação entre a adaptabilidade e a conservação em relação às dimensões citadas, maior será a resiliência do lugar.

Para Andrade (2011), a avaliação da resiliência por localidade aplicado ao sistema socioecológico, constitui-se em categorias ou dimensões da RSE que se entrecruzam, podem ser distintas, entretanto, intrinsecamente complementares. Essas categorias ou dimensões são transpassadas por um núcleo de interseção (NI) que podem sinalizar o que há de comum entre todas elas. Este NI é entendido, portanto, como o ponto de apoio da RSE, dando centralidade e robustez

a conservação do sistema socioecológico. Na figura 2 a seguir, são apresentadas o modelo de avaliação local da RSE

Figura 2 – Modelo de avaliação local de um sistema socioecológico



Fonte: Andrade, 2011.

Explorado brevemente o estado da arte acerca da resiliência e seus principais pensadores, o anseio deste trabalho foi o de emergir com uma perspectiva teórico-conceitual, por meio de matrizes analíticas com aplicabilidade em campo. Tal aplicabilidade pode contribuir como uma ferramenta de análise socioeconômica e ambiental. O arcabouço metodológico de resiliência socioeconômica e socioecológica pode vir a contribuir nos estudos da sustentabilidade e desenvolvimento local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs a compreender de forma teórica o fenômeno da resiliência socioecológica -RSE e sua importância como ferramenta de análise das dinâmicas sociais e ecológicas enquanto atributo central da sustentabilidade. Além disso, por meio da investigação bibliográfica da epistemologia acerca do tema foi constatado que a RSE é o oposto da vulnerabilidade. Neste sentido, as leituras dos pesquisadores mais expoentes do fenômeno da RSE, são unânimes em afirmar que quanto mais resiliente for uma comunidade, maior tende a ser sua capacidade de adaptação e transformação o que fortalece a desenvolvimento local.

Importante destacar que a diversidade de autores na comunidade científica que se dedicam a pesquisar a RSE divergem em alguns aspectos quanto a adoção de um conceito homogêneo, de todo modo, comungam que se trata da capacidade de receber pressões e se adaptar. Ademais, ao se investigar a aplicabilidade e métodos de avaliação da RSE, foi percebido uma ampla disponibilidade de métricas e indicadores. Estes resultados mostram que há ferramentas disponíveis para aferição, bem como promoção do desenvolvimento local ancorados no fortalecimento da RSE.

Outro aspecto relevante verificado no estudo foi a constatação da predominância de pesquisadores sobre tema, oriundos do norte global, em especial europeus. Vale destacar que a pesquisadora brasileira Andrade (2011), teve grande evidência neste ensaio pois avançou bastante na conceituação e na aplicabilidade da RSE. As ferramentas de análise da resiliência proposta pela autora apresentam-se sugestivas à realidade do brasil e já foram aplicadas em diferentes territórios.

A discussão teórica deste estudo pretendeu focalizar no estado da arte sobre a resiliência social e ecológica, considerando também os sistemas complexos e os sistemas adaptativos em todo o seu arcabouço epistemológico. Contudo, a busca pelo entendimento das interseções entre resiliência socioecológica, sustentabilidade e desenvolvimento local foram aferidas na bibliografia explorada neste estudo.

Nessa direção, emergiram constatações importantes no que se refere a premissas adotadas para avaliações da RSE. Uma que merece destaque é a que considera que, quanto maior for a capacidade de resiliência dos sistemas socioecológicos, maior será a contribuição para melhorar os níveis de sustentabilidade e o estímulo à geração do desenvolvimento local, visto a codependência entre estas variáveis.

Essa dinâmica das variáveis e sua relação em cadeia manifesta-se de forma intrínseca ao sistema econômico, social além de signos e significados determinantes compartilhados pelo grupo social foco da análise. As relações que se estabelecem na área de estudo, como valores, crenças, governança local, arranjos produtivos e ambiente, interagem simultaneamente e são uma das ferramentas para entender a sustentabilidade, a resiliência socioecológica, bem como o desenvolvimento local.

As premissas empregadas nesta análise teórica partiram de uma investigação exploratória dos principais autores especialistas no assunto, além dos conceitos adotados na comunidade

científica para a observação da RSE no contexto local. O estudo conclui que o tema pode e deve ser mais utilizado visto a ampla possibilidade de contribuir na solução de problemas complexos. Isto se dá em razão da RSE trabalhar com sistemas complexos e oferecer ferramentas de avaliação com métricas capazes de auxiliar na resolução dos desafios socioambientais de um mundo cada vez mais ambíguo.

Por fim, percebeu-se que ao se estudar um sistema complexo como os sistemas socioecológicos, foi observado a necessidade de investigar as particularidades do cotidiano local para se ter a compreensão do todo. Dessa maneira, demanda-se emprego de focos interpretativos ou recortes para favorecer o alcance dos objetivos propostos. O emprego destas premissas poderá possibilitar a aferição de movimentos que demonstram persistência, adaptação e transformação, ou seja, corroboram com os princípios da resiliência tanto individual quanto coletiva.

Esta análise teórica chega-se à conclusão de que há oportunidades de aprofundamento do tema em trabalhos futuros. Espera-se que o presente estudo instigue mais pesquisadores a se interessar por estudos no campo da resiliência socioecológica. Outros recortes e aprofundamento em pesquisas neste campo são oportunos para se trabalhar: I) ciclos adaptativos; II) estudos sobre antropoceno, ou seja, a era geológica dos humanos e os limites do planeta. Estas possibilidades citadas contêm um constructo teórico contributivo para análise da RSE e o aprofundamento em pesquisas serão oportunas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, W. M. **The future of sustainability**: re-thinking environment and development in the twenty-first century. Gland, Switzerland: World Conservation Union, 2006.

ADGER, W. N. **Ecological and social resilience**. In: ATKINSON, Giles; DIETZ Simon; NEUMAYER, Eric. (Ed.). Handbook of sustainable development. Massachusetts, USA: Edward Elgar Publishing, p. 78-90. 2007.

ADGER, W. N. **Social and Ecological Resilience: Are They Related?** In Progress in Human Geography. United Kingdom, Vol. 24, n 3,p. 347-364, set. 2000. Disponível em: <https://www.Social and ecological resilience: are they related? - W. Neil Adger, 2000 (sagepub.com)>. Acesso em: 03 mar. 2021.

ANDRADE, T. M. de. **Modelo de resiliência socioecológica e suas contribuições para a geração do desenvolvimento local sustentável**: validação no contexto comunitário de marisqueiras em Pitimbu-PB. Campina Grande: UFCG, 2011, 275p. Tese (Doutorado em Recursos Naturais). Pós-Graduação em Recursos Naturais, Universidade Federal de Campina Grande, 2011.

BARBOSA, G. S.; DRACH, P. R.; CORBELLA, O. D. A. A conceptual review of the terms sustainable development and sustainability. **International Journal of Social Sciences**. v. 3, n. 2, 2014.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. **A construção do conceito de resiliência em psicologia**: discutindo as origens. Belo Horizonte, 2011.

BROWN, D.; KULIG, J. The concept of resiliency: theoretical lessons from community research. **Health and Canadian Society**, v. 4, p. 29-52, 1996.

CHAPIN III, F. S., S. R. CARPENTER, G. P. KOFINAS, C. FOLKE, N. ABEL, W. C. CLARK, P. OLSSON, D. M. STAFFORD SMITH, B. H. WALKER, O. R. YOUNG, F. BERKES, R. BIGGS, J. M. GROVE, R. L. NAYLOR, E. PINKERTON, W. STEFFEN, AND F. J. SWANSON. 2010. Ecosystem stewardship: sustainability strategies for a rapidly changing planet. **Trends in Ecology and Evolution**, 25:241-249. http://dx.doi. org/10.1016/j.tree.2009.10.008

CUMMING, G.; BARNES, G.; PERZ, S. G. P.; SCHMINK, M.; SIEVING, K. E; SOUTHWORTH, J.; BINFORD, M.; HOLT, R.; STICKLER, C.; HOLT, T. V. An exploratory framework for the empirical measurement of resilience. **Ecosystems**, v. 8, n. 8, p. 975-987. 2005.

CUTTER, S. **A Ciência da Vulnerabilidade**: Modelos, Métodos e Indicadores. Trad. Por FERREIRA, V. Open Edition Jornauls. Ed. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, p. 59-59. 2011.Dictionary of contemporary English. New York: Longman Group Ltd.; 1995

FOLKE, C., Biggs, R., NORSTRÖM, A. V., REYERS, B., ROCKSTRÖM, J. Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. **Ecology and Society**, Ecology and Society, 21(3):41.2016

FOLKE, C., S. R. CARPENTER, B. WALKER, M. SCHEFFER, T. CHAPIN, AND J. ROCKSTRÖM. Resilience thinking: integrating resilience adaptability and transformability. **Ecology and Society,** 15(4):20, 2010.

FOLKE, C. Resilience: the emergence of a perspective for social-ecological systems analyses. **Global Environmental Change**. No.16, vol.3, p. 253–267. 2006.

FOLKE, C.; CARPENTER, S.; ELMQVIST, T.; GUNDERSON, L.; HOLLING, C. S.; WALKER, B. Resilience and sustainable development: building adaptive capacity in a world of transformations**. Ambio**, v. 31, n. 5, p. 437-440, 2002.

FOSTER, K. **A case study approach to understanding regional resilience**. Institute of Urban and Regional Development - IURD. working paper, 2007-08.

HOLLING, C.S. Resilience and stability of ecological systems. **Annual Review of Ecology and Systematics**, v.4., p 1–23, 1973.

HOLLING, C.S.; SCHINDLER, D.W.; WALKER, B.W.; ROUGHGARDEN, J. **Biodiversity in the functioning of ecosystems: an ecological synthesis.** In: PERRINGS, C.; MALER, K.G.; FOLKE, C.; HOLLING, C.S.; JANSSON, B.O. (editores). Biodiversity loss: economic and ecological issues, Cambridge: Cambridge University Press, p. 44–83, 1995.

LINDSEY, T. C. Sustainable principles: common values for achieving sustainability. **Journal of Cleaner Production**, v. 19, n. 5, p. 561-565, mar. 2011.

SALT, D.; WALKER, B. **Resilience practice**: building capacity to absorb disturbance and maintain function. Washington DC: Island Press, 2012.

SILVA, Jr. J. F. **Resistência dos materiais.** São Paulo: Ao Livro Técnico; 1972.

SOUZA, M. T. de S.; CERVENY, C. M. de O. Resiliência: introdução à compreensão do conceito e suas implicações no campo da Psicologia. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 12, n. 2, p. 21-29, jun./dez. 2006.

STEFFEN, W., K. RICHARDSON, J. ROCKSTRÖM, S. E. CORNELL, I. FETZER, E. M. BENNETT, R. BIGGS, S. R. CARPENTER, W. DE VRIES, C. A. DE WIT, C. FOLKE, D. GERTEN, J. HEINKE, G. M. MACE, L. M. PERSSON, V. RAMANATHAN, B. REYERS, AND S. SÖRLIN. Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet. **Science** 347:6223. 2015. Disponível em: < http://dx.doi.org/10.1126/science.1259855>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

TUGADE, M. M.; FREDRICKSON, B. L. Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 86, n. 2, p. 320–333, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

Walker, B. H., C. S. Holling, S. R. Carpenter, and A. Kinzig. Resilience, adaptability and transformability in social-ecological systems. **Ecology and Society** 9(2):5. 2004 Disponível em: <http://www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art5/>. Acesso em: 22 de dez. 2022.

MARICÁ, UMA CIDADE EM DESENVOLVIMENTO COMO TERRITÓRIO FORMATIVO: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA.

Natália Fraga Coutinho[130]

RESUMO: A presente pesquisa tem por objetivo acompanhar e analisar os impactos de projetos de governo, fomentadores de Políticas Públicas no município de Maricá, implementados entre 2009 e 2024, que tem constituído a cidade como um território formativo, na possibilidade de compreensão de que a Educação, na perspectiva da Formação Humana acontece para além das salas de aula, nas relações de pertencimento a grupos, territórios, e, nas condições cotidianas de vida. Diante das análises pretende-se verificar como defesa de tese, possibilidades de mudanças de paradigmas educacionais, que rompem com a "Educação para o fracasso", e constituem a "Educação para as potências", através da elaboração, implementação e efetivação de políticas públicas locais articuladas.

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas, poder local, território formativo.

INTRODUÇÃO

O Município de Maricá, que se localiza no leste fluminense do estado do Rio de Janeiro, passa nos últimos 14 anos, por significativas mudanças e transformações. Desde que começou a receber royalties, em decorrência da produção de petróleo e gás na Bacia de Santos, a cidade tem mudado suas características rurais e demográficas. Em 2010, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a estimativa populacional era de 127.461 habitantes, subindo para 161.207 em 2019. Entre os anos de 1991 e 2017, o município teve um crescimento populacional de 329% (Costa e Seabra, 2021).

Essa expansão cria uma demanda, tanto em relação à reestruturação da organização espacial interna, quanto à criação e implementação de políticas públicas voltadas ao seu desenvolvimento

[130] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

sócio-econômico, bem como ao de habitação e condições de vida, relativas à aceleração do crescente populacional.

Atrelado ao recebimento dos royalties, de 2009 à 2024 a cidade vem sendo governada por gestões progressistas de 2 prefeitos eleitos pelo Partido dos Trabalhadores. Por essa perspectiva político-partidária tem sido implementada ações de construção de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico atrelado ao social, com programas de redistribuição de renda, moeda local para fortalecimento do comércio interno, projetos e estratégias de mobilidade urbana com ônibus e bicicletas gratuitas, com uma grande malha de ciclovia, construção de equipamentos públicos desportivos e de lazer, projetos educacionais com grande investimento em novas tecnologias e inovação em metodologias, projetos culturais e esportivos, com amplo acesso para a população. Por muitos desses aspectos Maricá tem se destacado como uma cidade "incubadora de políticas públicas", que tem servido de exemplo para outras gestões governamentais.

Contudo, diante de todas as mudanças e transformações pelas quais o município passa tem sido pungente compreender os direcionamentos vocacionais de desenvolvimento da cidade. O fato de dispor de grande recurso financeiro para a fomentação e implementação de ações de políticas públicas e desenvolvimento territorial, faz, no entanto, necessário uma análise sobre a articulação entre os projetos propostos. Neste sentido, surgem então algumas questões pelas quais justifica-se o anseio para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa de doutoramento, entre elas:

1) Quais são as tendências e indicações de desenvolvimento sócio-econômico da cidade a curto, médio e longo prazo, considerando-se os investimentos públicos atuais em atividades de custeio e de retorno financeiro em arrecadação para manutenção e consolidação das estruturas e propostas no pós-royalties? Na implementação de alguns projetos atuais, observa-se que muitos tem sido instituídos como "programas de governo", e "eventos de fomentação", mas, que, assim sendo, podem ter caráter provisório que ficam atrelados apenas a "projeto de governo", e não necessariamente como política pública instituída e consolidada. Cabe então, como proposta de pesquisa, uma investigação analítica sobre isso.

2) Como projetos e eventos de fomentação de políticas públicas se articulam entre si, para desenvolvimento do município não apenas sob o viés econômico, mas, sob a perspectiva social e de pleno "direito à cidade", pelos cidadãos? Este seria, então, outro motivo e tópico de investigação,

que pretende-se através de uma articulação cartográfica da distribuição de projetos e equipamentos públicos, que serão especificados mais a frente, nos objetivos desta proposta de pesquisa.

3) A partir de análise para possíveis compreensões contextuais, considerando-se de antemão, que as condições territoriais implicam diretamente, em termos materiais e imateriais nas condições de vida e, portanto, de Formação Humana, como a cidade de Maricá tem se constituído "território formativo"? E, neste sentido, quais tem sido as possibilidades de mudanças de paradigmas educacionais, que rompem com a "Educação para o fracasso", e constituem a "Educação para as potências", que pelo percurso das oportunidades de políticas públicas locais, acontece para além das salas de aula? Este é o objetivo fomentador desde projeto de pesquisa e tese.

Ou seja, pretendemos realizar uma análise social (Santos, 1996), para a compreensão da produção do espaço, considerando-o como *"território formativo"*. Portanto, consideramos que a proposta deste projeto de pesquisa alinha-se às perspectivas de Oliveira, (2007, p.10), ao propor que:

> (...)A discussão dos impactos dessa nova lógica de ação do capital, sobre o território, requer que se indague, em primeiro lugar, se e de que maneiras esses processos induzem as instituições e sujeitos locais a prepararem o território para atender aos interesses do capital, em termos de disponibilidade de recursos genéricos. Em segundo lugar, indagar se e como isso pode se reverter, também, em desenvolvimento social efetivo para todos os cidadãos.

Assim sendo, justifica-se o grande interesse de aprofundamento numa pesquisa sobre o momento de reestruturação, e, quiçá, novas configurações sociais do município de Maricá, através de investigação sobre políticas de desenvolvimento local.

PERCURSO DESTE PROJETO DE PESQUISA:

A abordagem desta pesquisa é um desdobramento do projeto de pesquisa *Políticas Educacionais e Poder Local: um estudo sobre a implantação do Plano Municipal de Educação e suas repercussões no processo de escolarização em São Gonçalo/RJ*, coordenado pela Professora Drª Marcia Alvarenga (UERJ/FF), que, em 2014 culminou na minha dissertação de mestrado, que teve como título: *Processos comunicacionais contra-hegemônicos e direito à educação em São Gonçalo nas vozes de movimentos sociais populares.(PPGEDU/ UERJ/FFP).*

Por este percurso, temos compreendido, tal como aponta Oliveira (2007), que: "Na esfera do município, é possível a realização de mudanças sociais importantes que melhorem as condições

de vida e organização social." E, que, portanto, através da melhoria das condições de vida e organização social, através da implementação de ações de políticas públicas em Maricá, podem indicar que a cidade tem se constituído como um "território formativo".

Entretanto, vale ressaltar que compreendendo a produção do espaço como resultado de relações sociais de produção (Henri Lefebvre,1976), considerando-se "o território a expressão de relações econômicas e socais" (Oliveira, 2007 p. 9), este muitas vezes pode ser "formativo" pela precariedade das condições de vida, de acesso a bens culturais e prestação de serviços públicos, como geralmente acontece nas periferias urbanas. A precarização das condições de vida, de certa maneira, condiciona, inclusive, as perspectivas que os sujeitos têm sobre a própria vida. Desta maneira, a defasagem de oportunidades para o despertar de potências se remete ao descrédito dos sujeitos sobre si mesmos. E, duvidando de si mesmos, aceitam e "adéquam-se" as condições de precariedade como um "fator comum", sendo isto extremamente útil para a manutenção do capital, sob o viés da exploração do trabalho e produção de excedentes de mão-de-obra para situações precárias de trabalho e de vida.

Neste aspecto, caberiam então, análises a curto, médio e longo prazo sobre a distinção entre processos educativos que enfatizem o "fracasso", e, processos educativos que "oportunizem o despertar de potências" em diversas áreas do desenvolvimento humano. Cabe assim, problematizarmos não só as condições de acesso e permanência na escola, mas, também, problematizarmos como e o que é ofertado pelo sistema de educação regular, quais as formas de avaliação, o que se enfatiza, etc. Por exemplo: em termos territoriais, em periferias urbanas, em quais bairros os períodos de aula são prejudicados por fatores externos? Em quais bairros há mais "falta de professores"? Em quais bairros a oferta de oportunidades com atividades diferenciadas ou complementares é ofertada? E, diante dos mais diversos fatores, como é o sistema de avaliação escolar e como é o sistema de avaliação em atividades complementares que acontecem no/pelo território?

Essas questões introduzem o interesse no aprofundamento nesta pesquisa. Elas se atrelam em muitos aspectos as perspectivas teórico-metodológicas de Oliveira (2007, p.2):

> Pretendemos, com essas pesquisas, ampliar as bases analíticas sobre as dinâmicas e os ordenamentos territoriais geradas por novos critérios de gestão e pelos efeitos da reestruturação produtiva, bem como destacar a relação entre experiências de gestão e partcipação social e os novos interesses do capital no uso e domínio do território na escala local.

As possibilidades de investigações e análises sobre as repercussões de projetos e ações de políticas públicas em escala local se complexificam a medida em que nos aproximamos de algumas problematizações que articulam a relação entre educação e território. Para tanto, neste caso, o *espaço social* é compreendido como território formativo.

Objetivo Geral:

O objetivo geral desta pesquisa é acompanhar e analisar os impactos de projetos de governo fomentadores de Políticas Públicas no município de Maricá, implementados entre 2009 e 2024, que tem constituído a cidade como um território formativo, na possibilidade de compreensão de que a Educação, na perspectiva da Formação Humana acontece para além das salas de aula, nas relações de pertencimento a grupos, territórios, e, nas condições cotidianas de vida.

Diante das análises pretende-se verificar como defesa de tese, possibilidades de mudanças de paradigmas educacionais, que rompem com a "Educação para o fracasso", e constituem a "Educação para as potências", através da elaboração, implementação e efetivação de políticas públicas locais articuladas. Para tanto, pretendemos analisar como elas irão repercutir, a curto, médio e longo prazo, em desenvolvimento social, para Formação Humana, no sentido pleno.

Objetivos Específicos:

1. Relacionar a cartografia das Escolas Públicas Municipais e Estaduais com a articulação e a implementação de programas e políticas públicas nas áreas de esporte, cultura, mobilidade urbana e expansão habitacional.
2. Realizar um mapeamento cartográfico dos equipamentos públicos de esporte, saúde, cultura e lazer: quadras esportivas, praças com brinquedos, praças agroecológicas, Unidades de Saúde, hospitais, cinema público municipal, lonas culturais, estações de bicicletas públicas, etc. Locais que são base de estrutura aonde os projetos, programas e políticas acontecem.
3. Analisar indicadores educacionais, tais como: índice de reprovação por ano de escolaridade, índices de evasão escolar, indicadores de desempenho e de aprendizagem, entre outros, correlacionando-os com a participação em outros programas e projetos que compõe as políticas públicas articuladas da cidade, tanto do campo específico da Educação, quanto os projetos intersetoriais, enfatizando-se alguns. Entre eles:

3.1 Projetos e Programas da Secretaria de Educação:

- Projetos de Alfabetização – “Ler o Mundo” e “Conectando Saberes”
- Projeto Saeb – 5º e 9º ano
- Programa Educação Integral em Tempo Integral
- Comunidades de Aprendizagem
- Projeto Dinheiro na Escola
- Pré-enem
- Pré-enceja
- Sou+ Passaporte Universitário
- Passaporte Universitário
- Contrapartida do Passaporte Universitário
- Festa Literária de Maricá

3.2 Projetos e Programas Intersetoriais da cidade:

- Projeto Maricá + Esporte
- Projeto Navegar
- Programa Moeda Social Mumbuca;
- Programa Mumbuca Futuro
- Projeto Maricá das Artes
- Cultura de Direitos;
- Projeto Cooperar
- Projeto Inova Maricá
- Projeto Aequor

4. Analisar como e se os programas e projetos destacados se efetivam como Política Pública, ou não, no decorrer dos governos que os implementam, entre os anos 2009 à 2024. E, como se alinham as vocações e perspectivas de desenvolvimento social e econômico da cidade.

4. Considerar a responsabilidade na esfera municipal no âmbito da Educação, de acordo com Leis de Federais, Municipais, o Planos Nacional de Educação (PNE/ 2014-2024), o Plano Municipal de Educação (PME/2015-2025), e o alinhamento das propostas de Educação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

4. Considerando-se de antemão, que estruturas de gestão pública, política e/ou governamental que constituem a cidade implicam diretamente nas condições de vida, pretendemos, então, analisar como a cidade de Maricá tem se constituído "território formativo". E, neste sentido, investigaremos possibilidades de mudanças de paradigmas educacionais, que rompem com a "Educação com ênfase nos fracassos" e constituem, pelo território, através da articulação entre Políticas Públicas, a "Educação para o despertar das potências humanas".

4. Verificar quais as possibilidades de se pensar a "Maricá" de agora, no futuro, através da implementação de políticas públicas, projetos e programas de governo em vigência entre 2009 e 2024, que indicam perspectivas de desenvolvimento social. O que sinalizam as projeções de futuro para a cidade?

REFERÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

O presente Projeto de Doutorado segue as linhas de fundamentações teórico metodológicas da minha dissertação de mestrado, defendida em 2014, que teve como título "*Processos comunicacionais contra-hegemônicos e direito à educação em São Gonçalo/RJ nas vozes de movimentos sociais populares.* Sendo assim, no que tange ao conceito de "poder local", seguimos as perspectivas de Daniel (1988), Lesbaupin (2000) e Vainer (2002), desta vez, para compreensão da "*cidade como território formativo"*, a partir da investigação sobre a elaboração e implementação de projetos e programas governamentais, fomentadores de Políticas Públicas em Maricá, entre os anos 2009 e 2024.

Diante disto, pretendemos aprofundar os estudos, aliando-se à linha de pesquisa de Oliveira (2007, p.7), relacionada a compreensões sobre reestruturação econômica, poder público e desenvolvimento social. Tal como sugere o autor:

> Neste sentido, o desenvolvimento pode ser sim econômico, tecnológico, porém, acrescido de valor social. As riquezas socialmente produzidas devem estar à disposição da própria sociedade e não somente de alguns setores dela. Não se pode negar, entretanto, que o real desenvolvimento deve contemplar um maior conhecimento sobre a realidade brasileira e de todas as suas contradições e especificidades locais. Considerando esses fatores, o *território* assume vital importância para o que se costuma chamar de desenvolvimento em escala local, ou simplesmente *desenvolvimento local.*

E também no que tange a pretensão de:

> (...) ampliar as bases analíticas sobre as dinâmicas e os ordenamentos territoriais gerados por novos critérios de gestão e pelos efeitos da reestruturação produtiva, bem como destacar a relação entre experiências de gestão e participação social e os novos interesses do capital no uso e domínio do território da escala local.

A ESFERA LOCAL COMO TERRITÓRIO FORMATIVO QUE DEMANDA, CONSTITUI E INSTITUI POLÍTICAS PÚBLICAS

Para melhor compreendermos a organização e os cenários de fomentação e implementação das políticas públicas, adotamos como perspectiva para nossa análise, o conceito de "poder local" sugerido por Celso Daniel (1988). Na perspectiva apontada por este autor, o exercício do poder não se resume ao Estado, mas está disseminado em múltiplas instituições sociais em diferentes modalidades de poder local. Deste modo, segundo o mesmo, o que se denomina de 'local', no Brasil, remete-se à esfera municipal.

A concepção de "poder local" articula-se á compreensão na noção de Estado em Gramsci (1995), na qual também nós apoiamos, sendo este não apenas um aparelho de governo, mas, também, "o aparelho 'privado' de hegemonia ou sociedade civil"[131]. Como nos aponta Alvarenga (2010, p.66), sobre a perspectiva de Gramsci:

> (...) "a sociedade civil se expande por toda uma gama de relações sociais vividas cotidianamente pelas pessoas nas instituições sociais que reproduzem a ideologia dominante."

Tal como sugere Oliveira (2007, p.5), a partir da década de 1990, fundamentados em propostas e projetos neoliberais, a escala local se incorpora em um referencial importante para o capital, de maneira que interlocuções com essa escala governamental se sobrepassam as políticas de governos centrais.

OS BAIRROS DA ESCALA LOCAL E COMO TERRITÓRIO

Mais detalhado do que a análise geral sobre a esfera local como o município, está a sutileza da percepção dos bairros. Estes, sobretudo os situados nas periferias que circundam os centros

[131] COUTINHO, C.N. Org. *O leitor de Gramsci:* escritos escolhidos 1916-1935 - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

urbanos acabam sendo um grande espaço de grande miscigenação cultural. Eles se compõem, geralmente, por deslocamentos migratórios de pessoas que fazem transitar consigo e em si diferentes e variados costumes e identidades que se reinventam na intervenção das novas temporalidades e modos vida no espaço em comum. Através desse "movimento de fermentação cultural e política" emerge o que o Martín-Barbero (2009) chama de "uma nova identidade do popular". O bairro é o campo para a gestação de "novas formas de solidariedades (...)[132]".

> São suas associações e centros que dispõem de uma amplitude e uma atmosfera capazes de congregar os migrantes, ao lhes oferecerem um mínimo de representação frente às autoridades e ao Estado. Trata-se de uma série de associações que não se esgotam no bairro, e que em muitos casos articulam a percepção e a solução dos problemas locais com um projeto social mais amplo, global. A luta por habitação, pelo fornecimento de energia elétrica e água, por um transporte básico e por um mínimo de atenção à saúde se inscreve numa realidade mais integral, e da luta pela identidade cultural. Numa sociedade tão pouco institucionalizada, as associações populares – (...) – "vão construindo um tecido social que vai *desenvolvendo uma nova institucionalidade*, fortalecendo a sociedade civil, apresentando traços de novas relações sociais e de sujeitos coletivos na vida do país. (...)

As indicações do autor ajudam-nos a fundamentar esse processo de pesquisa de modo que nos bairros é que as pessoas se encontram e se relacionam como vizinhança.

PERCURSOS DE ANÁLISE POR UMA CARTOGRAFIA DA AÇÃO

Esta é uma cartografia construída pelo conhecimento vivido da cidade, por saberes populares, por praticantes dos lugares e pela solidariedade.

Ana Clara Torres Ribeiro, 2011

O caminho metodológico que traçamos para tal compreensão, é o esboço de uma cartografia da ação (RIBEIRO, et al, 2011). Diante disto, através da identificação e localização da implementação dos programas e projetos indutores de políticas públicas, listamos e apontamos no mapa do município alguns deles, enfatizando os que dizem respeito à processos e projetos articulados com a Educação e/ou através de ações intersetoriais. Sendo assim, como sugere Ribeiro (2011):

[132] MARTÍN-BARBERO, J. [1987] *Dos Meios às mediações:* comunicação, cultura e hegemonia (6ª edição). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, p.274, 2009.

> (...) A cartografia da ação social refere-se, sobretudo, às formas de protestos, reivindicações, vínculos sociais que acabam por desenhar novas configurações espaciais e sociais, representações espaciais de trajetos vividos e experimentados. Eles acontecem, sobretudo, nos contextos periféricos metropolitanos, de espaços carentes de bens culturais e de formas de expressão da juventude, esta atravessada pelas dúvidas, incerteza de trabalho, de futuro, de sociabilidades.

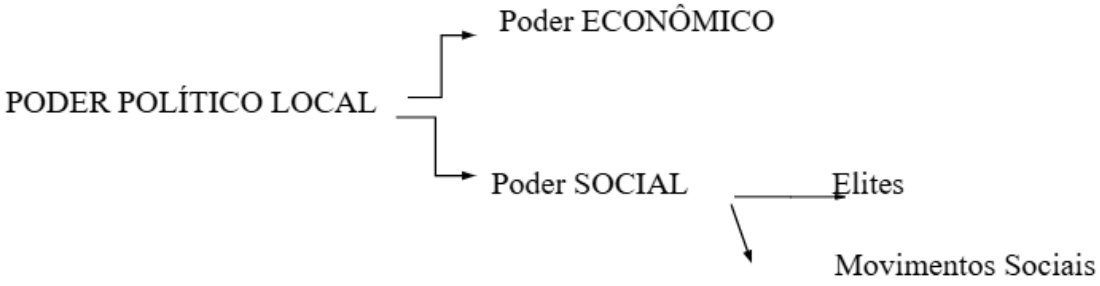
Neste sentido, pretendemos então compreender também em cartografia, como estão distribuídos os projetos e implementação de programas no território maricaense. E, também, qual e como é a efetiva participação dos munícipes nos mesmos, como e se as propostas se articulam, ou, não. Num bairro onde fica localizada uma escola municipal, quantos estudantes dali participam de algum projeto relacionado a esporte (Maricá + Esporte), ou, cultura (Cultura de Direito)? Além disso, como esses esportes e cursos são escolhidos? Quais são mais demandados pela população? Qual a faixa etária mais assídua? Entre outras questões que possam esboçar dados quantiqualitativos que indiquem a constituição do espaço como um "território formativo", de oportunidades para o encorajamento de potências humanas, que repercutem no desenvolvimento social da cidade.

Como aponta Santos (2008 p.103) o quanto "O espaço é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única." Nele, os objetos podem não mudar de lugar, mas podem mudar de função e significação. Ele "é um sistema de valores, que se transforma permanentemente".

PODER LOCAL: ENTRE AS ESCALAS DE PODER E O PODER DAS ESCALAS

Para compreensão da cidade como território formativo, a partir da elaboração e implementação de Políticas Públicas, nos fundamentamos na concepção de "poder local" a partir do diálogo com Daniel (1988), Lesbaupin (2000) e Vainer (2002).

Para tanto observaremos algumas pistas de como se dão as relações e os diálogos entre essas diferentes esferas de poder que constituem o que viemos a designar de poder *local* pela compreensão da organização do "poder político local" proposta por Daniel (1988). Segundo o autor, o poder político local se organiza da seguinte forma:



O Poder político local como esfera do Estado capitalista está articulado com outras modalidades de poder disseminadas na sociedade, que fazem parte da sua constituição.

Por poder econômico entende-se o conjunto de setores capitalistas privados que dão suporte ao funcionamento dos 'serviços públicos' prestados à sociedade e dele dependem, como: empresas de coleta de lixo, transporte coletivo, empreiteiras, empresas de medicamentos etc. Tais setores buscam influenciar as decisões políticas locais com intuito de maximizar seus lucros articulando prestação de serviços públicos aos interesses privados de algumas minorias empresariais o que propicia uma concentração privada do poder público, reforçando e reformulando hegemonias locais.

O poder social compõe-se pelas elites e pelos movimentos sociais. A ele está relacionado o plano simbólico das relações locais, onde assumem o papel de legitimação do poder local, sendo ao mesmo tempo o lugar de inscrição de valores e vínculos ideológicos.

Portanto, o governo municipal é, então, o espaço onde se engendra grande parte das execuções do poder local. Nele as decisões políticas são resultados de entrechoques, seja entre essas diferentes esferas no âmbito local, seja nas diferentes escalas de atendimento das políticas públicas nacionais, internacionais e transnacionais que se aplicam a nível local.

Neste sentido, como aponta Oliveira (2007, p.11):

> Destacamos inicialmente, no caso do Brasil, o caráter municipalista da administração local. A autonomia conferida, pela Constituição Federal de 1988, aos municípios, independentemente de seu porte populacional, no que diz respeito à gestão do território, vem sendo sistematicamente apropriada como uma "autorização" para que tal gestão fique subordinada aos interesses dos proprietários e agentes econômicos da cidade. O fato de que o município seja constitucionalmente um *ente* da federação, lhe confere tal poder de autonomia em relação aos demais níveis governamentais, estadual e federal. Face à forma como tem sido exercida essa autonomia, e escala local vem sendo associada diretamente à esfera municipal, já que nos municípios se concentram poderes suficientes para regular os interesses e empreendimentos no território. Por isso, a conquista desse governo é estratégica para os interesses dos agentes do capital.

Diante dos apontamentos sobre a autonomia da municipalidade, como escala estratégica aos interesses dos agentes do capital, sugerimos um roteiro de desenvolvimento de pesquisa a começar por compreensões na configuração de estruturas de gestão administrativas que tem sido implantada em Maricá nos últimos anos. Dentre elas, autarquias, institutos, fundações e companhias, nas quais destacamos:

- Companhia de Desenvolvimento de Maricá - CODEMAR
- Instituto Municipal de Informação e Pesquisa Darcy Ribeiro – IDR
- Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação de Maricá – ICTIM
- Autarquia de Serviços de Obras de Maricá – SOMAR
- Companhia de Saneamento de Maricá – SANEMAR

Estas instituições compõem a estrutura administrativa de gestão de recursos da cidade e tem projetos e ações articulados à tanto a Educação regular, quanto a oferta de cursos e capacitações que se remetem a formação para e pelo território. Inclusive, em alguns casos algumas propostas nos tem parecido concorrentes entre si, o que desperta interesse em investigação. No entanto, todas elas dizem respeito à possíveis encaminhamentos para vocações de desenvolvimento da cidade, e que, portanto, nos ajudam a firmar a percepção da cidade como "território formativo".

Diante do exposto até aqui, propomos um roteiro possível para o desenvolvimento desta pesquisa de doutoramento o Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade de Estado do Rio de Janeiro:

1. As vocações de desenvolvimento da cidade e as articulações com a Educação: a responsabilidade da esfera municipal no âmbito da Educação.
2. Os principais mega-projetos.
3. Destaque analítico de alguns programas governamentais de para desenvolvimento econômico, cultural, esportivo, educacional, de mobilidade urbana e sócio-econômido para cidade e seus cidadãos.

   3.1) O crescimento demográfico e os impactos na cidade em alguns aspectos:

   3.1.1) Sócio-econômicos

   3.1.2) Sócio-ambientais

4) O papel da Educação no sentido do despertar vocacional, atrelado ao desenvolvimento social da cidade e sob a perspectiva da justiça social, plena cidadania e Formação Humana.

4.1) Integração entre as vocações de desenvolvimento da cidade e as oportunidades para o despertar das vocações pelo reconhecimento das potências para a Formação Humana.

4.2) Rupturas necessárias em paradigmas da Educação: a Educação para o fracasso e a Educação para as Potências.

4.3) Cidade como um Território Formativo: análises e possibilidades.

- Cartografia das Escolas Públicas Municipais e Estaduais e a articulação com a implementação de programas e políticas públicas nas áreas de esporte, cultura, mobilidade urbana e expansão habitacional.
- Cartografia dos equipamentos públicos de esporte, saúde, cultura e lazer: quadras esportivas, praças com brinquedos, praças agroecológicas, Unidades de Saúde, hospitais, cinema público municipal, lonas culturais, estações de bicicletas públicas, etc.

5) Quais as possibilidades de se pensar a "Maricá" de agora, no futuro, através da implementação de políticas públicas, projetos e programas de governo em vigência entre 2009 e 2024?

6) Quais serão as mudanças, a médio e longo prazo diante as repercussões do que reconhecemos como o processo de constituição da Cidade como Território Formativo?

Muitas tem sido às questões ao longo dos últimos anos que nos levam a propor este projeto de pesquisa sobre Maricá. Porém, entre todos, o maior interesse tem é o de acompanhar as transformações de desenvolvimento do município, contribuindo como professora pesquisadora, em inscrições históricas e análises que permitam auxiliar na elaboração de políticas públicas que corroborem para o desenvolvimento social, na perspectiva de formação humana.

Para tanto, o contexto nas articulações entre tempo-espaço e vivência de cidade se fazem propícios agora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição, 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*.

Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília: 23, dez.,1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União, Brasília*, 10 de jan. 2001.

CARNOY, M. *Gramsci e o Estado*. In. Estado e Teoria Política, ed. Papirus, 2001.

COUTINHO, Natália Fraga. *Processos comunicacionais contra-hegemônicos e direito à educação em São Gonçalo/RJ nas vozes de movimentos sociais populares.* 2014. XX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
DANIEL,C. *Poder Local Convergência entre estruturas, forças e agentes.* Poder local no Brasil urbano. Revista de Estudos Regionais e Urbanos. Ano VIII, N°24, 1988.

FREIRE, P. *Educação e Mudança.* 30ª Ed -Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____ *Pedagogia do oprimido* [Ed. Especial] – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____ *Cadernos do Cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KAPLÚN, M. O comunicador popular, 1985. Trad. coletiva realizada pelo Coletivo de Comunicadores Populares site: http://www.camaracom.com.br/coletivo

_____ Una pedagogía de la comunicación. Madri: Ediciones de la Torre, 1998. P.252.

_____ *Comunicacion entre grupos:* el método del Cassete-Foro. Buenos Aires: Humanitas, 1988.

LESBAUPIN, Y. *Poder Local e Exclusão Social: a experiência das prefeituras democráticas no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MARTÍN-BARBERO, J. [1987] *Dos Meios às mediações:* comunicação, cultura e hegemonia (6ª edição). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

NUNES, D.G. *As novas configurações dos movimentos sociais no campo da educação: o Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro – Mieib*. UFF. ANPED, 2011.

OLIVEIRA, C et al. *Municipalização do Ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, F.J.G. Reestruturação econômica, poder público e desenvolvimento social: possibilidades de disputas e de recomposição do poder no território, IX Colóquio Internacional de Geocrítica/ UFRGS, 2007.

RIBEIRO, A.C.T. et al (Org.) *Cartigrafia da Ação e Movimentos da Sociedade:* desafios das experiências urbanas. Rio de Janeiro: Lamparina, CAPES: 2011.

SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e espaço/razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço:* técnica e tempo; razão e emoção. (4ª ed.) São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000

SEABRA, V.S e COSTA, E.C.P. Mapeamento de uso e cobertura da terra do município de Maricá. In: Estudos maricaenses: o município de Maricá em debate/ organização Instituto Municipal de Informação e Pesquisa Darcy Ribeiro (IDR) 1. Ed – Maricá, RJ: Editora Instituto Darcy Ribeiro, 2021.

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO-RJ: *META 1* (LIMITES E POSSIBILIDADES)

Mônica de Souza Motta[133]

Rafael Bastos Costa de Oliveira[134]

RESUMO: O trabalho investigativo objetiva provocar algumas inquietudes, reflexões e análises frente aos desafios e limites de consolidação dos Planos de Educação, enquanto instrumento de cunho democrático. O atual Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024) está caminhando para o término de sua vigência. E desta forma, nos vemos estimulados a investigar os possíveis avanços e impedimentos no contexto da elaboração e efetivação das políticas educacionais. A pesquisa está referendada no campo teórico metodológico do materialismo histórico-dialético. E o recorte de estudo refere-se à *Meta 1* do Plano Municipal de Educação (PME) (2015–2024) do município de São Gonçalo–RJ, em interface com a *Meta 1* do PNE (2014–2024) no âmbito da garantia do direito à Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Política Pública, Plano Municipal de Educação, Direito à Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O texto apresenta um diálogo a partir da pesquisa, em andamento, no doutorado, no campo das políticas públicas e formação humana (PPFH/UERJ), frente aos desafios e limites no contexto de consolidação dos Planos de Educação enquanto instrumento de cunho democrático. E apresenta como objetivo provocar algumas inquietudes, reflexões, análises e perspectivas no âmbito do direito à Educação Infantil.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho investigativo encontra-se ancorado no campo do materialismo histórico-dialético, nos conduzindo para o entendimento de uma determinada concepção de realidade e consequentemente de mundo. Assim, nos permite a compreensão de um contexto diante das múltiplas variáveis produzidas pela práxis humana. E desta forma, o

133 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ/PPFH); e-mail: monica_mtt2004@yahoo.com.br;

134 Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ/PPFH); e-mail: rafaelbastosoliveira@yahoo.com.br;

materialismo histórico-dialético se configura em um processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2010)

Neste sentido, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024), marco legislativo, que fundamentou o processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação em todo o país e que está caminhando para o término da sua vigência. Como também apresentamos o Plano Municipal de Educação (PME/SG), Lei de n.º 658/2015 (SÃO GONÇALO, 2015), alterada pela Lei de n.° 1067/2020 (SÃO GONÇALO, 2020), como recorte investigativo de nossa pesquisa, com especial relevância para as respectivas *Metas 1*, dos Planos de Educação, que determinam a expansão e a universalização do atendimento à Educação Infantil.

No caminho do trabalho investigativo, intentamos problematizar algumas questões no contexto das políticas públicas educacionais no campo do direito à educação, em articulação com as especificidades de âmbito local. Assim, buscamos tencionar alguns temas relacionais frente às particularidades de cunho político, econômico e educacional mais amplo. E desta forma, demarcarmos o município de São Gonçalo–RJ como locus empírico de nossos estudos. Enfim, no trajeto reflexivo, pensamos na coletânea de dados educacionais de âmbito nacional e municipal, que demonstram, supostamente, o atendimento e a fragilidade na consolidação do direito à Educação Infantil.

Além desta introdução, o texto está configurado em três momentos, organizados da seguinte forma: no primeiro momento, uma discussão referente aos Planos de Educação, instrumento de caráter democrático, bem como suas múltiplas variáveis, limites e possibilidades. No segundo, abordaremos algumas discussões frente às perspectivas de consolidação dos Planos Nacional e Municipal de Educação (PME) de São Gonçalo–RJ (2015–2024) (SÃO GONÇALO, 2015), com especial recorte para as *Metas 1*, respectivamente, no âmbito da expansão e universalização da Educação Infantil. No terceiro momento, caminharemos para as considerações finais na perspectiva de discussões e debates frente às trajetórias e términos de suas vigências no âmbito do direito à Educação Infantil.

OS PLANOS DE EDUCAÇÃO:

O direito à educação está estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), que também determina como dever do Estado, em seu artigo 208, inciso

IV, a garantia da Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos. Neste contexto, temos o inciso I do artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE), n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), que define a regulamentação da Educação Infantil e os respectivos marcos legais (CF e LDB) estabelecem a elaboração dos Planos Nacionais de Educação (PNE).

Os Planos Nacionais de Educação (PNE) protagonizaram a elaboração dos Planos Municipais de Educação em todo país, na medida que, se configuraram em instrumentos orientadores para que os entes federados (Distrito Federal, estados e municípios) elaborassem junto a sociedade civil organizada e de maneira democrática os seus respectivos Planos de Educação, considerando suas realidades e especificidades locais.

Os Planos de Educação apresentam metas e estratégias de curto, médio e longo prazo, visto que sua vigência abrange um período decenal e transcendem a mandatos governamentais. Assim, estão configurados em uma política de Estado e podemos considerar que os mesmos caracterizam uma nova cultura política (SOUZA; ALCÂNTARA, 2017), pois no Brasil observamos constantemente ações de descontinuidade governamentais. Neste contexto, os Planos no âmbito da sua efetivação preveem o acompanhamento/monitoramento e avaliação.

Na perspectiva de um diálogo reflexivo a partir dos Planos de Educação, PNE (2014–2024) e PME (2015–2024) de São Gonçalo–RJ, pactuamos com os apontamentos de Evangelista (2012, p. 56), compreendendo que "... a análise de documentos implica em considerá-lo(s) resultantes de práticas sociais e expressões da consciência humana possível em um dado contexto histórico e político". Assim, no campo de elaboração das políticas públicas educacionais, delimitando o olhar para a Educação Infantil, e desta forma somos instigados a buscar o entendimento da atuação do Estado frente à formulação e construção dos direitos e da democracia. (BOSCHETTI, 2009).

Neste sentido, podemos compreender que o processo de criação e elaboração dos Planos de Educação, apresenta o indicativo da participação ativa de grupos da sociedade civil organizada, ou de parte dela, com a perspectiva de desenvolver uma agenda de políticas públicas educacionais direcionadas para as demandas sócio-políticas locais.

Ao nos aproximarmos do término de vigência do atual PNE e consequentemente dos Planos Municipais de Educação em todo país, somos impulsionados aos estudos e análises dos limites e possibilidades frente a elaboração, planejamento e execução das políticas públicas

educacionais, com especial recorte, no âmbito do direito à Educação Infantil. A seguir, abordaremos uma discussão frente à especificidade de consolidação das *Metas 1* e a garantia do direito à educação.

CONSOLIDAÇÕES: *METAS 1* (PNE/PME)

O Plano Nacional de Educação (2014/2024), promulgado em Lei de n.º 13.005/2014, reitera o indicativo estabelecido na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9394//96) no âmbito da cooperação federativo da política educacional ao determinar que "*a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano" (BRASIL, PNE, 2014)*, como também registra que *"caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE" (BRASIL, PNE, 2014)*.

E neste sentido, temos a definição do acompanhamento das metas dos Planos de Educação, criada a Instância Permanente de Negociação e Cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e o Municípios (§ 5º do Art. 7º da Lei 13.005/2014), por meio da Portaria MEC n.º 1.716 de 03 de outubro de 2019. Está apresenta como objetivo auxiliar a consolidação e a execução das metas, além de buscar o fortalecimento das interlocuções entre os sistemas de ensino por meio de práticas conjuntas. Assim, a configuração da Instância Permanente, estabelecida pela Portaria MEC de n.º 2010 de 20 de novembro de 2019, abarca as esferas federativas de forma igualitária e considera a atuação da representatividade regional. A Instância Permanente de Negociação e Cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm sede em Brasília, no Ministério da Educação. Está promove reuniões com o intuito de realizar discussões referentes ao diagnóstico dos Planos de Educação vigentes (estaduais, municipais e distrital), indicativos para o próximo decênio e destacam consequentemente a importância do monitoramento do atual Plano Nacional de Educação, bem como dos Planos subnacionais.

Em reunião realizada em 11 de dezembro de 2023, ocorreu apresentação do relatório do 4º ciclo do monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) - 2022, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e no decorrer

dos apontamentos referentes as metas foram realizadas proposições e propostas, como também discutiram informações sobre a Conferência Nacional de Educação (CONAE).

A CONAE aconteceu em janeiro do ano de 2024 em Brasília–DF, convocada em caráter extraordinário por meio do decreto Lei de n.º 11.697/23 e considerada instrumento essencial na formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2024/2034. O tema da conferência foi "Plano Nacional de Educação 2024–2034: Política de Estado para garantir a educação como um direito humano com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável". Cabe destacar que a etapa nacional ocorreu após as etapas municipais, intermunicipais, distrital e estaduais. E a conferência apresentou como objetivos específicos: a avaliação da implementação do atual PNE (2014/2024), contribuições para a formulação do próximo PNE (decênio 2024–2034) e o reconhecimento dos desafios e das carências no campo educacional.

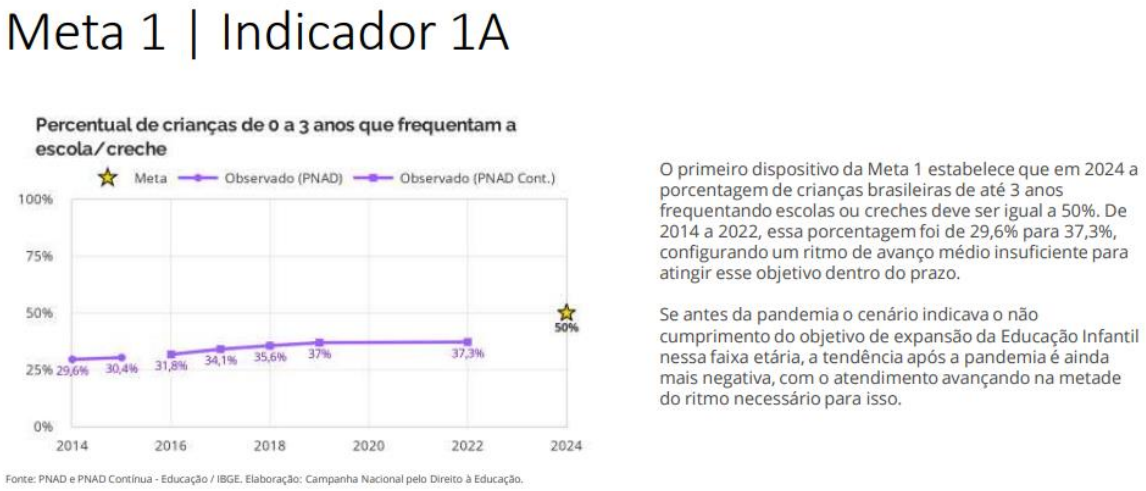
E no contexto de análise da consolidação e monitoramento dos Planos recorremos aos dados publicitados em 20 de junho do ano de 2023 pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação com o indicativo que cerca de 13 das 20 metas que compõem o PNE (2014/2024) encontram-se em retrocesso. O que demonstrou um suposto abono no âmbito das consolidações das metas, como também alertou sobre o prognóstico da não efetivação de 90% dos dispositivos referentes as mesmas.

E desta forma, nos reportarmos a *Meta 1* do PNE (2014/2024), recorte do nosso estudo investigativo, que determina:

> Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

A análise apontada pela Campanha aborda os dois indicadores identificados como: indicador *1A* e indicador *1B*, que compõem a abordagem de atendimento referente à *Meta 1*. E assim, o indicador *1A*, que trata do percentual das crianças de 0 a 3 anos que frequentam escola/creche no país, aponta os dados quantitativos que são referentes às matrículas em instituições públicas, privadas, conveniadas e filantrópicas. Como se segue:

Tabela 1 - Balanço 2023 PNE / Percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a escola/creche



Fonte:https://sfo3.digitaloceanspaces.com/institutocampanha/media/acervo/documentos/PPT_Balanco2023PNE_2023_06_20_AudienciaPublica_Senado_AndressaPellanda_FINAL_revisado.pdf?AWSAccessKeyId=DO00CQJMTQUFUEUWT6VA&Signature=e9B%2FzisqQRyeWILkiVsLS1%2BrtSA%3D&Expires=1710793468 Acesso: 20 de mar. 2024.

A *Meta 1* determina que, até o término de vigência do PNE (2024), o percentual de atendimento referente às matrículas para as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos deveria atingir 50% da oferta. Entretanto, foi observado que, entre os anos de 2014 a 2022, o percentual ficou em torno de 29,6%, tendo um leve crescimento para 37,3%, caracterizando um avanço pouco expressivo na busca do cumprimento da meta. E podemos pontuar que o panorama anterior à COVID-19 já demonstrava o não cumprimento da meta e, com a pandemia, o cenário se tornou mais fragilizado frente à perspectiva de expansão do atendimento.

Neste contexto, a *Meta 1* também trata do indicador *1B*, que aborda o percentual de matrículas em instituições públicas, privadas, conveniadas e filantrópicas para as crianças de 4 a 5 anos, apontado a universalização do atendimento até o ano de 2016. Desta forma, foram identificados os seguintes dados:

Tabela 2 - Balanço 2023 PNE / Percentual de crianças de 4 a 5 anos que frequentam a escola/creche

Meta 1 | Indicador 1B

Previsto para 2016, o dispositivo da Meta 1 que determina a universalização do acesso à escola para as crianças de 4 e 5 anos ainda não se encontrava cumprido em 2022.

Além disso, o ritmo de avanço observado até aquele ano sequer era compatível com o seu cumprimento até o fim do PNE, em 2024.

Fonte:https://sfo3.digitaloceanspaces.com/institutocampanha/media/acervo/documentos/PPT_Balanco2023PNE_2023_06_20_AudienciaPublica_Senado_AndressaPellanda_FINAL_revisado.pdf?AWSAccessKeyId=DO00CQJMTQUFUEUWT6VA&Signature=e9B%2FzisqQRyeWILkiVsLS1%2BrtSA%3D&Expires=1710793468 Acesso: 20 de mar. 2024.

Assim, a meta apresenta a previsão da universalização das matrículas para as crianças de 4 e 5 anos até o ano de 2016, entretanto, no ano de 2022, ainda não havia sido cumprida e, perante os dados apresentados pela *PNAD Contínua,* foi observado o retrocesso desde o ano de 2019. Os dados apresentados no ano de 2022 indicam o percentual de 93% de atendimento às crianças na pré-escola.

No intuito de caminharmos na análise reflexiva das políticas públicas de atendimento à Educação Infantil no município de São Gonçalo–RJ, locus empírico da pesquisa, em especial a *Meta 1*, do Plano Municipal de Educação, que também determina a expansão e universalização do atendimento à Educação Infantil:

> Universalizar e garantir, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 70% (setenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o 3º (terceiro) ano do início da vigência deste PME, adequando as unidades existentes a padrões de infraestrutura para atender às características singulares da Educação Infantil (SÃO GONÇALO, 2015).

Dentre as múltiplas possibilidades de análise recorremos aos dados apresentados no relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação/SG (2015/2024) que foi realizado no ano

de 2017, pela equipe de monitoramento do Plano. Este aborda os indicativos de atendimento, configurando o quantitativo de matrículas efetivadas na rede pública municipal de educação.

Tabela 3: Indicadores 1/A e 1/B (PME/SG)

Indicador 1/A		Fonte	Indicador 1/B		Fonte
Objetivo	Indicativo alcançado		Objetivo	Indicativo alcançado	
Atendimento de 100% da população na faixa etária de 4 a 5 anos na Pré-escola	Meta alcançada: 22,4%.	MEC/INEP/CENSO ESCOLAR.	Meta progressiva de atendimento a 70% da população na faixa etária de 0 a 3 anos na creche.	Meta alcançada, 12,8%	MEC/INEP/CENSO ESCOLAR.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Relatório de Avaliação do PME (SÃO GONÇALO, 2017).

O indicador *1A* aponta o atendimento de 100% da população na faixa etária de 4 a 5 anos na Pré-escola até o ano de 2016. Este não foi cumprindo, sendo apresentado no relatório o percentual de 22,4%. No que se refere ao indicador *1/B* que trata da expansão progressiva de atendimento da população na faixa etária de 0 a 3 anos na creche até o 3º (terceiro) ano do início da vigência do PME (2015/2024) em torno de 70% foi identificado o quantitativo de atendimento em torno de 12,8%.

Neste sentido, podemos observar um cenário de exclusão ao direito à Educação Infantil, visto que, o relatório apresentou um percentual de atendimento pouco expressivo, em torno de 22,4% para as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, e 12,8% para as crianças de 0 a 3 anos, deixando à margem do direito à educação um expressivo quantitativo de crianças gonçalenses, caracterizando um grande desafio no contexto da consolidação da *Meta 1* frente à expansão e universalização do atendimento à Educação Infantil, na cidade.

O relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação/SG (2015/2024) identificou o não cumprimento da *Meta 1*, além de indicar que 20 estratégias definidas na meta, 13 (treze) não teriam sido iniciadas, 06 (seis) foram consideradas em andamento e apenas 01 (uma) foi apontada como efetivada, que seria a *estratégia 1.15* que trata da *mudança imediata a partir da publicação do PME, da nomenclatura de Creche Municipal para Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI).*

Neste sentido, podemos destacar que o PNE (2014/2024) vem sofrendo forte impacto frente a política de austeridade fiscal que se fortificou na última década, principalmente com a aprovação da Emenda Constitucional de n.º 95/2016, que tratou dos limites do Teto de Gastos, influenciando diretamente os recursos orçamentários destinados à educação pública. E ao caminharmos para o final da vigência do PNE (2014/2024), observamos a intervenção negativa imposta pelos limites orçamentários, que afetaram fortemente o cumprimento das metas.

Assim, podemos afirmar o não cumprimento das *Metas 1* dos Planos Nacional (2014/2024) e Municipal de Educação (2015/2024), como também destacamos o descaso no atendimento da população local (São Gonçalo), devido ao quantitativo reduzido na oferta de matrículas públicas para as crianças pequenas no município. E desta forma, o estudo aponta que o direito à Educação Infantil necessita avançar no âmbito da garantia da expansão e da universalização do atendimento. Enfim, seguimos para as considerações finais com o intuito de tencionarmos discussões e debates frente à perspectiva de consolidação das políticas públicas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho investigativo tem em vista provocar reflexões e debates frente aos limites e possibilidades no âmbito de consolidação dos Planos de Educação, enquanto mecanismos de cunho democrático. Os Planos Nacional (2014/2024) e Municipal (2015/2024) de Educação caminham para o final de suas vigências. E neste sentido, somos impulsionados a pesquisar os

possíveis avanços e impedimentos no contexto da elaboração e efetivação das políticas públicas educacionais.

Os Planos trazem o indicativo de monitoramento e acompanhamento visando avaliarmos a efetivação das metas. Assim, tivemos um alerta realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em junho de 2023, que apontou um grande desafio para sua consolidação, visto que 13 das 20 metas foram indicadas em retrocesso e que 90% dos dispositivos referentes às metas não devem ser consolidados.

O PNE (2014/2024) determina em sua *Meta 1* a universalização do acesso, até o ano de 2016, para a pré-escola, crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e a expansão, de no mínimo 50%, para a creche, crianças de 0 a 3 anos, até o final de vigência do respectivo plano. Os dados

apresentados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação indicam que entre os de 2014 a 2022, no âmbito da universalização da pré-escola (4 e 5 anos) houve um leve crescimento referente ao percentual de 89,1% para 93,0%. E no contexto de expansão da oferta de matrículas para a creche (0 a 3 anos) foi identificado um pequeno aumento em torno de 29,6% para 37,3%. Assim, podemos observar um grande desafio frente a sua consolidação.

E ainda, no contexto de análise reflexiva referente à *Meta 1* do Plano Municipal de Educação (PME) (2015–2024), recorremos, em especial, ao município de São Gonçalo, identificado como a segunda cidade em densidade populacional do Estado do Rio de Janeiro e lócus investigativo da nossa pesquisa. E desta forma, abordamos os dados apresentados no relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação/SG (2015/2024), realizado no ano de 2017 (SÃO GONÇALO, 2017).

Os dados indicados referentes à universalização do atendimento da pré-escola, 4 a 5 anos, até o ano de 2016, foram registrados com o percentual em torno de 22,4% e no âmbito da oferta de expansão para a creche, 0 a 3 anos, foram identificados o atendimento de cerca de 12,8%. Neste contexto, podemos destacar que a *Meta 1* do PME (2015–2014) (SÃO GONÇALO, 2022) apresenta um diferencial no contexto da porcentagem de atendimento para a expansão da creche.

O PNE (2014/2024) aponta o atendimento de 50% das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos até o final de vigência do mesmo, entretanto, o PME (2015/2024) apresenta o indicativo de 70% para a expansão da oferta para a creche nos três primeiros anos de vigência do Plano, caracterizando um contexto de especificidade e peculiaridade local.

Assim, os dados apresentados demonstraram a não consolidação das *Metas 1*, tanto no PNE (2014/2024) como no PME (2015/2024), configurando um descaso no âmbito da garantia do direito à Educação Infantil. Os Planos Nacional e Municipal de Educação, na última década, vêm sofrendo impactos com a aprovação da Emenda Constitucional de n.º 95/2016, que determina os limites do Teto de Gastos Públicos. É resultado de uma política inflexível de austeridade fiscal, que ganhou contornos significativos e limitadores para as políticas de cunho social e interveio diretamente sobre os recursos financeiros destinados à educação pública.

Cabe destacar, que no período da vigência dos Planos Nacional (2014/2024) e Municipal (2015/2024) de Educação, a sociedade foi acometida pela pandemia da COVID-19 que

trouxe fragilidade para o levantamento dos dados estatísticos, como também afetou fortemente a qualidade e principalmente o direito à educação, mediante o fechamento repentino das escolas, as formulações de novas perspectivas de ensino, as restrições do convívio social, bem como o encerramento de projetos.

E desta forma, evidenciamos o agravamento das desigualdades, tanto no campo do acesso como do próprio desenvolvimento do aprendizado, além de vivenciarmos o distanciamento dos níveis na esfera socioeconômica, como também na perspectiva de infraestrutura e de oportunidades de ensino. Assim, tivemos em vista compreender a dimensão dos seus efeitos e tencionarmos problematizar esforços na pesquisa no tocante às políticas públicas educacionais de atendimento à Educação Infantil, a fim de, lutarmos por uma política pública que garanta a consolidação do direito à educação da pequena infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF–DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE). Diário Oficial na União, Brasília, D.F., 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/. Acesso: 14 de mar. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília–DF, 26 jun. 2014 - Edição extra.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação — 2022**. Brasília-DF: Inep, 2022. 572 p. : il

BOSCHETTI, I. "Avaliação de políticas, programas e projetos sociais." In: CFESS Serviço Social, direitos sociais e competências profissionais. **CFESS, ABEPSS**, Brasília (2009). Disponível em www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf.

EDUCAÇÃO, B. do P. N. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. 2023. Disponível em: 2023 | SAM 2023 (semanadeacaomundial.org). Acesso em: 04 set. 2023.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. P. 52–71.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO GONÇALO (RJ). PREFEITURA. **Lei n.º 658**, de 09 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de São Gonçalo e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico (DOE), São Gonçalo, 09 dez. 2015.

_____. _____. **Lei n.º 1.067**, de 2020. Altera a Lei n.º 658/2015, que aprova o Plano Municipal de Educação do município de São Gonçalo e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico (DOE), São Gonçalo, 09 jan. 2020.

_____._____. Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação — PME de São Gonçalo–RJ. Lei Municipal n.º **658/2015 -** Período 2017

SOUZA, D. B. de; ALCÂNTARA, A. B. **Planos Municipais de Educação metropolitanos**: desafios ao acompanhamento e avaliação local. Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 758–783, jul./set. 2017.

DISTRIBUIÇÃO TERRITORIAL DE RECURSOS PÚBLICOS NAS POLÍTICAS CULTURAIS IMPLEMENTADAS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO DURANTE A PANDEMIA[135]

Veronica Diaz Rocha[136]

RESUMO: o estudo analisa a distribuição territorial de recursos em duas políticas implementadas durante a pandemia na cidade do Rio de Janeiro: os editais do Inciso III da Lei Aldir Blanc, aplicados em 2020, e os editais do Fomento à Cultura Carioca (FOCA), lançados em 2021. A partir do conceito de "desigualdades entrelaçadas", segundo Costa (2019), são apontados fatores que contribuem para a manutenção das desigualdades no campo cultural e aspectos que concorreram para as diferenças entre as políticas abordadas, do contexto em cada momento aos processos de participação e às posturas das distintas gestões que ocuparam o poder municipal em 2020 e 2021. Entre os resultados, são apresentados mapas elaborados em QGIS com a distribuição dos recursos por bairro.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia, Políticas culturais, Lei Aldir Blanc, Fomento à Cultura.

INTRODUÇÃO

A inusitada situação trazida pela pandemia do coronavírus, com o fechamento dos espaços culturais e a impossibilidade de sustento de muitos artistas, técnicos e produtores, evidenciou para a sociedade brasileira a enorme precariedade do setor. Excluídos do Auxílio Emergencial instituído pelo então governo federal, contrário à cultura, os agentes culturais dedicaram-se a uma intensa mobilização, articulada com o poder legislativo, para conseguir um apoio específico utilizando recursos do Fundo Nacional de Cultura. Este inédito processo de plenárias, *lives* e diálogos interpartidários foi vivido em meio à dor e à perplexidade dos tempos de quarentena, mas alcançou

[135] Artigo apresentado no XII Seminário Internacional de Políticas Culturais, realizado em outubro de 2023.
[136] Pesquisadora associada ao Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC), doutoranda no programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da UERJ; veronicadia@gmail.com.

a vitória com a aprovação, em junho de 2020, da Lei Federal 14.017, denominada Lei Aldir Blanc (LAB).

Vale destacar o volume e a importância dessa distribuição nacional de recursos[137], que ocorreu pela primeira vez e em contexto tão difícil: foram três bilhões de reais, dos quais parte foi direcionada para a renda, isto é, apoio direto ao cidadão (Inciso I), outra, para a manutenção de espaços e coletivos (Inciso II), e uma terceira parte, para a realização de projetos (Inciso III).

De acordo com a regulamentação da LAB, aos municípios coube a distribuição dos recursos recebidos conforme os Incisos II e III. À cidade do Rio de Janeiro foram atribuídos pouco mais de 39 milhões de reais, recebidos na gestão do prefeito Marcelo Crivella (2017-2020). Os editais do Inciso III foram discutidos em conjunto entre os agentes culturais e a Secretaria Municipal de Cultura (SMC-RJ) e, conforme os dados cedidos por esta em junho de 2021, contemplaram 1.681 agentes, no valor total de cerca de 27,2 milhões de reais[138].

Já o edital Fomento à Cultura Carioca (FOCA), lançado em agosto de 2021 pela gestão Eduardo Paes, eleita em 2020, aportou recursos municipais no valor de 19,5 milhões de reais para duas linhas de atividades definidas exclusivamente pela equipe. Situado em outro momento da pandemia e em outro contexto político, a seleção beneficiou 304 proponentes.

A noção de desigualdades entrelaçadas, perspectiva voltada para olhar o emaranhado constituído pelas várias assimetrias de poder, conforme Costa (2019), constitui o ponto de partida para a análise das políticas aplicadas pela SMC-RJ no período pandêmico: Inciso III e FOCA 2021. Observando os fatores que contribuem para a manutenção das desigualdades no campo cultural e os diferentes contextos, nos debruçamos sobre a abrangência territorial e os valores aportados pelos editais para tentar responder às questões: houve bairros que não receberam apoio? Quais foram? Quais os que mais receberam? Por quê?

Importa lembrar que, se o número de bairros atendidos fornece uma noção da abrangência territorial de uma política, essa informação não é suficiente para determinarmos quão democrática ela é, pois os bairros têm populações diferentes. Também é possível que poucos produtores de um

[137] A distribuição seguiu um cálculo que considerou a população e o percentual no Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE) ou no Fundo de Participação dos Municípios (FPM).
[138] Pelos dados recebidos, cerca de 3.200 proponentes foram beneficiados ao todo pela aplicação da LAB municipal. Ainda hoje existem, porém, problemas com a prestação de contas e com a comprovação da realização de vários projetos, de modo que tais informações correspondem apenas à realidade daquele momento.

bairro concentrem apoios, mascarando a distribuição. Além disso, seria preciso avaliar os tipos de projetos, pois, de forma distinta, cada proposta beneficia diferentes quantidades e tipos de pessoas, ou seja, há especificidades no atendimento aos diversos públicos, o que torna complexa a tarefa de fazer comparações mais detalhadas. No entanto, é evidente que políticas amplas deveriam atender a todos os bairros.

A distribuição territorial apresentada aqui baseia-se apenas nos valores dos apoios agrupados por bairros e constitui, assim, apenas um primeiro passo para discutir a democratização da distribuição territorial dos recursos públicos.

METODOLOGIA

A pesquisa baseou-se nos documentos oficiais que definiram as políticas abordadas: o edital Fomento à Cultura Carioca (FOCA 2021), a própria Lei Aldir Blanc e suas regulamentações, as resoluções municipais e os editais que compuseram o Inciso III na cidade, determinados a partir das discussões do Fórum Carioca de Cultura.

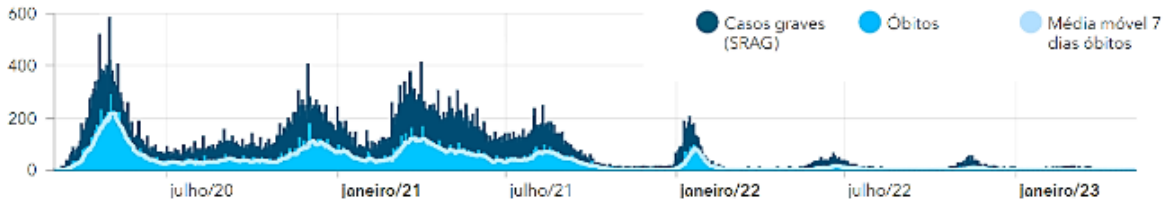
A SMC-RJ cedeu, em 2021, os dados dos proponentes contemplados pela LAB municipal e, em 2023, os dados dos agentes selecionados pelo FOCA 2021. Todos foram aqui processados apenas sob as chaves relativas ao valor recebido e ao bairro de origem do proponente. Como o intervalo temporal entre as políticas abordadas não chega a um ano, os valores envolvidos são relativamente baixos e os índices da inflação nesse curto período também foram baixos, utilizamos aqui os valores nominais, uma vez que a correção monetária não alteraria significativamente o quadro apresentado.

A base cartográfica é do Instituto Pereira Passos (IPP) e os mapas foram elaborados com o programa QGIS, agrupando por bairro os valores recebidos pelos proponentes. Conhecendo a histórica concentração de produtoras no Centro da cidade, sabemos que os dados podem, em parte, mascarar a distribuição territorial do apoio cultural. Escolher o bairro como unidade de análise também pode levar a uma errônea ideia de homogeneidade, o que não se verifica no caso da cidade do Rio de Janeiro. Cientes desses limites, apresentamos os resultados do estudo.

CONTEXTO E REVISÃO

1.1 Pandemia

Gráfico 1: Total de casos graves e óbitos por Covid-19 na cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Data.Rio, 2023.

A pandemia do coronavírus teve forte incidência nesta cidade: de acordo com dados da prefeitura, no ano de 2020 foram contabilizados mais de 200 mil casos e quase 20 mil óbitos por covid-19; no ano de 2021 foram mais de 300 mil casos e pouco mais de 16 mil óbitos. (DATA.RIO, 2023). O gráfico 1 mostra a evolução da doença no município, com um primeiro pico maior em abril de 2020, seguido de ondas do final de 2020 até meados de 2021; novamente um pico, menor, em janeiro de 2022 e outros, ainda menores, em julho e dezembro de 2022.

1.2 A participação carioca nas políticas culturais

Em 2009 a cidade do Rio de Janeiro aderiu ao Sistema Nacional de Cultura, cujas diretrizes indicam a necessidade de todos os entes federativos instituírem o chamado “CPF” da cultura: o Conselho, o Plano e o Fundo. O Conselho Municipal de Políticas Culturais (CMPC) foi criado em 2009; o Fundo Municipal de Cultura foi criado em 2018 e regulamentado às pressas em 2020 para o aporte de recursos da LAB; e, apesar de acumular debates desde 2009, a cidade ainda não aprovou um Plano Municipal de Cultura.

Em termos de participação nas decisões referentes às políticas culturais, temos uma realidade municipal que inclui alguns mecanismos: além do CMPC, órgão deliberativo pouco respeitado pela prefeitura, eventualmente são feitas consultas públicas e, muito raramente, é

convocada uma plenária mais ampla, que é o Fórum consultivo. Ao longo do tempo foram realizadas três conferências municipais de cultura: em 2009, 2013 e 2018, nas quais foi se conquistando maior representatividade, com a realização de pré-conferências territoriais e ampliação das proporções de mulheres e negros no Conselho. No entanto, durante o governo Crivella o CMPC perdeu a cadeira de representação dos grupos LGBT, até hoje não recuperada.

As consultas públicas têm sido realizadas *online*, o que se, por um lado, viabiliza uma participação que presencialmente seria inviável, também exclui os que não têm acesso digital. Como as consultas ficam abertas por pouco tempo, a participação tem sido restrita. Já o Fórum Carioca de Cultura foi convocado pela primeira vez durante a pandemia, por pressão do CMPC, para a discussão da Lei Aldir Blanc na cidade.

Mas cabe registrar que a mobilização dos cidadãos em geral é baixa, assim como, da parte da administração pública, há pouco interesse em estimular uma participação mais ampla.

No contexto da pandemia, no entanto, o Fórum Carioca de Cultura foi realizado *online* e contou com grande adesão. Foram plenárias territoriais pelas cinco áreas de planejamento (AP) em que é dividido o município, além de três plenárias para debates sobre os equipamentos (bibliotecas, centros culturais e museus). Todo esse processo foi fundamental para a incorporação de muitos agentes e para uma aplicação plural dos recursos da LAB, que resultou na definição de quatro editais para o Inciso III: "Prêmio a Projetos de Fomento a Todas as Artes", "Preservação da Memória Técnica", "Prêmio Ações Locais" e "Prêmio Arte & Escola" (SMC-RJ, 2020e). [139]

Já o edital lançado em 2021 pela gestão eleita em 2020 teve um processo completamente distinto: o FOCA não passou por consulta ao Conselho e nem a qualquer outra instância participativa. Foi desenvolvido pela equipe da SMC-RJ e decidido de cima para baixo, embora incorporando reivindicações importantes quanto a linhas de atuação e atenção às regiões periféricas. Os questionamentos dos agentes sobre valores e falta de diálogo obtiveram respostas aliando prerrogativas programáticas a uma avaliação de fim da pandemia.

Bem, se a democracia nem sempre constitui um princípio, o gráfico 1 revela o equívoco da avaliação sanitária feita pelo governo Paes.

[139] Para uma descrição e análise mais detalhada da implementação da LAB na cidade, ver o artigo http://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-607/138999.pdf.

1.3 Acesso a recursos culturais e desigualdades entrelaçadas

A distribuição territorial dos recursos municipais nas ações de fomento direto e indireto na cidade do Rio de Janeiro constitui um tema preocupante porque revela as desigualdades no atendimento aos direitos culturais por parte das iniciativas do próprio poder público.

Em distintos momentos, os grupos menos favorecidos se organizaram e conquistaram mudanças, como a introdução de cotas territoriais nos editais de fomento, por exemplo.

Nas pesquisas em que essa distribuição foi levantada, vimos que a manutenção de privilégios quanto aos apoios públicos favorece os produtores dos bairros mais "nobres" localizados nas APs 1, 2, e mais a Barra da Tijuca, situada na AP4, restringindo o acesso aos recursos por parte dos agentes culturais periféricos. Vimos também que o perfil das populações que ocupam esses territórios guarda vinculação com a ocupação histórica da cidade, na qual os colonizadores brancos - e depois, seus descendentes -, ocuparam as regiões centrais e a orla, enquanto os grupos subalternos, formados majoritariamente por pretos e pardos, foram levados a se acomodar nas localidades restantes: empurrados para regiões interioranas, para encostas, localidades perigosas ou insalubres. (ROCHA, 2021).

A segregação espacial produzida pela desigualdade é uma realidade que infelizmente se renova no tempo. Assim, até hoje os bairros "preferíveis" por sua natureza física são ocupados na maioria por brancos, e os demais, por negros[140]. Ocorre também que os serviços públicos são mais eficientes nos bairros "nobres", onde o acesso aos direitos é mais amplo: iluminação pública, segurança, mobilidade urbana, equipamentos culturais, etc.

Nesse quadro de desigualdades entrelaçadas, conforme Costa (2019), retomamos as perguntas iniciais para identificar sua persistência na distribuição territorial de recursos.

[140] Seguimos a classificação do IBGE, que considera negros os que se auto identificam como pretos ou pardos.

RESULTADOS

Quadro 1: Recursos, Valores, Inscritos e Selecionados nos Editais do Inciso III da LAB e do FOCA 2021[141]

RECURSOS	Editais	Valores (reais)	Inscritos	Selecionados	Aprovação (%)
FEDERAIS LEI ALDIR BLANC INCISO III 27,2 MILHÕES	Memória Técnica	1.232	722	563	78,0
	Ações Locais	13.178	762	358	47,0
	Arte & Escola	13.178	1.345	439	32,6
	Fomento	50.000	1.533	321	20,9
MUNICIPAIS FOMENTO À CULTURA CARIOCA 15,5 MILHÕES Linha1 4 MILHÕES Linha2	Linha 2	25.000 50.000	1.135	120	10,6
	Linha 1	25.000 50.000 100.000 200.000	4.343	184	4,2

Fonte: SMC-RJ, 2020a,b,c d, 2021. Elaboração própria.

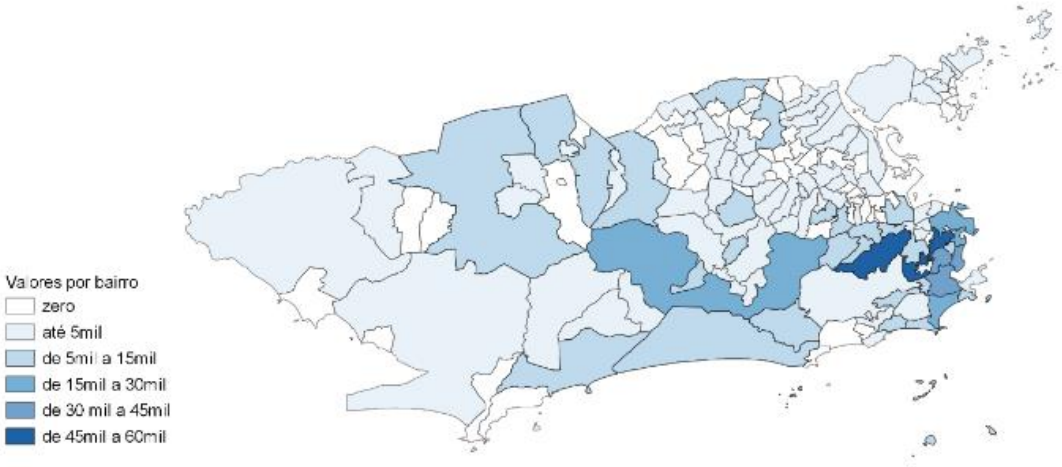
O quadro 1 sintetiza algumas informações importantes a respeito dos editais em questão, com destaque para a diferença de valores entre os editais da LAB e os do FOCA, especialmente na Linha 1. Outro aspecto importante refere-se à quantidade de inscritos, maior para os editais de maior valor, e a drástica queda da taxa de aprovação verificada na coluna à direita

Os mapas 1 a 4 a seguir mostram os recursos agrupados por bairro para os editais da LAB.

O edital "Preservação da Memória Técnica foi uma conquista inédita dos técnicos do setor, nunca beneficiados diretamente por seleções públicas. No entanto, houve resistência por parte do poder executivo e o valor atribuído foi baixo, como se vê no quadro 1. Apesar de ser voltado para Pessoa Física (PF), as exigências burocráticas (SMC-RJ, 2020c) e as dificuldades de compreensão do instrumento seletivo podem ter desestimulado a participação. Inscreveram-se menos profissionais do que o estimado, daí a alta taxa de aprovação. Todos os que atenderam as exigências foram selecionados[142] e, como os valores por bairro foram bem menores do que nos outros editais, neste mapa utilizamos faixas de valores e paleta de cores específicas.

[141] Valores nominais constantes dos editais, porém arredondados para inteiros.
[142] No mapa 1, dois proponentes foram excluídos do processamento pois não preencheram o campo "Bairro".

Mapa 1: Distribuição territorial dos selecionados - LAB MEMÓRIA TÉCNICA



Fonte: SMC-RJ, 2021. Valores nominais 2020. Base cartográfica: IPP (2020). Elaboração própria, 2023.

Dos 163 bairros da cidade, 107 foram atendidos e 56 não receberam este tipo de apoio - ficaram "zerados" -, a maioria das AP 3, 4 e 5. Santa Teresa e Tijuca foram os bairros que mais conquistaram apoios, seguidos de Botafogo, Laranjeiras, Flamengo, Copacabana e Centro, bairros tradicionalmente com maior acesso aos recursos e informações. Além da exclusão digital, da falta de familiaridade com editais e do acesso à informação, é bem provável que esta distribuição territorial tenha sido afetada por motivos como o atendimento prévio pelo Auxílio Federal (ROCHA et al, 2022).

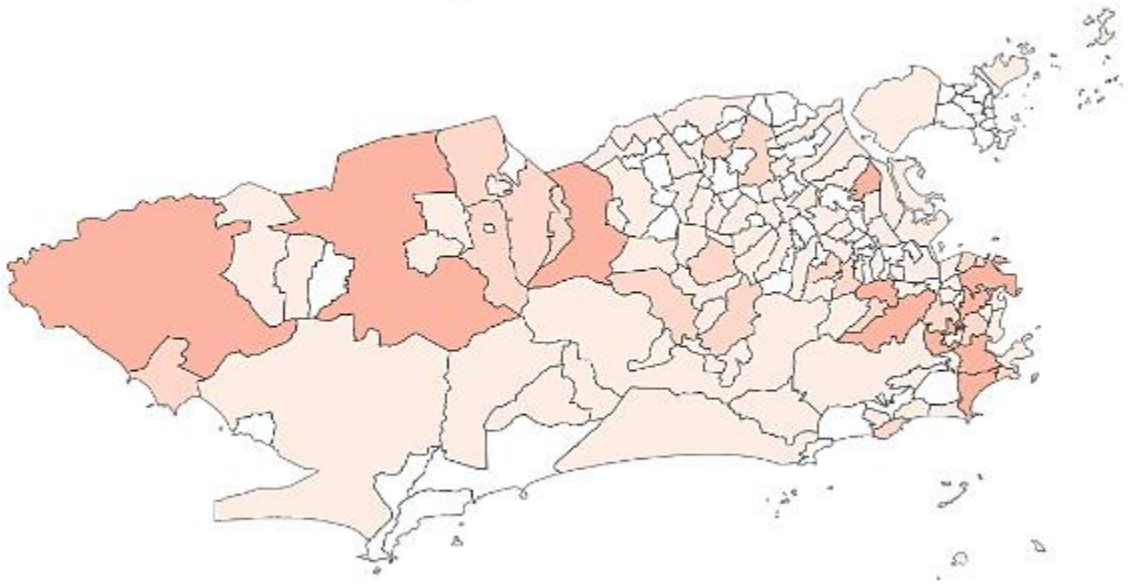
Os outros editais do Inciso III da LAB: "Prêmio Ações Locais" e "Prêmio Arte & Escola", que permitiam tanto PF quanto Pessoa Jurídica (PJ) - na qualidade MEI -, e "Prêmio a Projetos de Fomento a Todas as Artes", apenas para PJ, podendo ser MEI (SMC-RJ, 2020a,b,d), já haviam sido aplicados antes da pandemia e foram definidos por consenso.

No mapa 2 a seguir, referente ao edital de Ações Locais[143], foram apoiados proponentes de 113 bairros, de modo que 50 bairros ficaram "zerados". O maior valor total, pouco mais de 200 mil reais, é alcançado pelo populoso bairro de Campo Grande, na AP 5, com 17 projetos selecionados. Em seguida vêm os bairros de Santa Teresa, Copacabana, Centro, Botafogo, Vila Isabel e Tijuca,

[143] Nesta seleção três proponentes foram excluídos do processamento, pois não preencheram o campo "Bairro", ou o fizeram indevidamente.

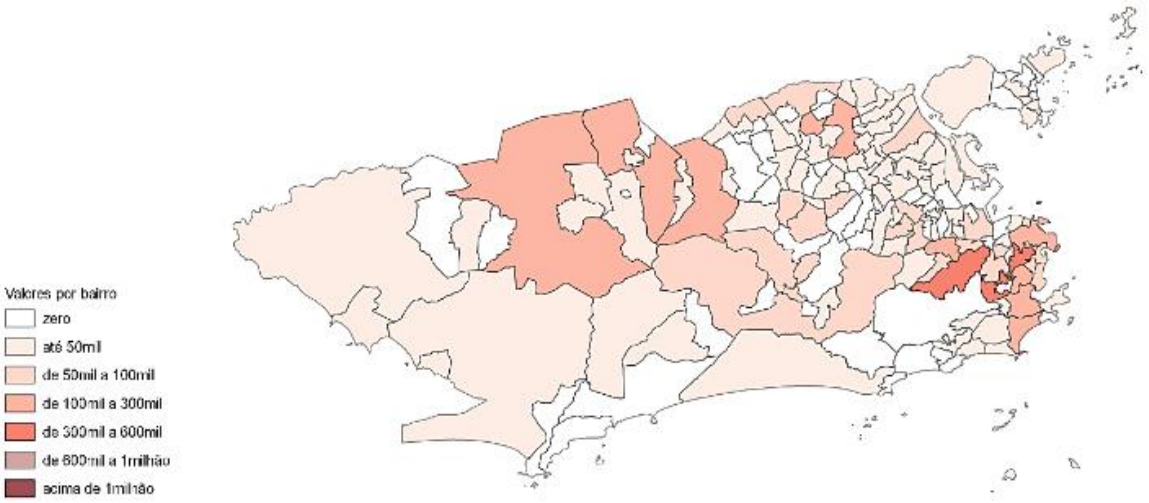
pertencentes às AP1 e 2. Ramos, na AP3, e outros bairros populosos da AP5, como Realengo e Santa Cruz, também conquistaram um valor total acima de 100 mil reais.

Mapa 2: Distribuição territorial dos selecionados - LAB AÇÕES LOCAIS

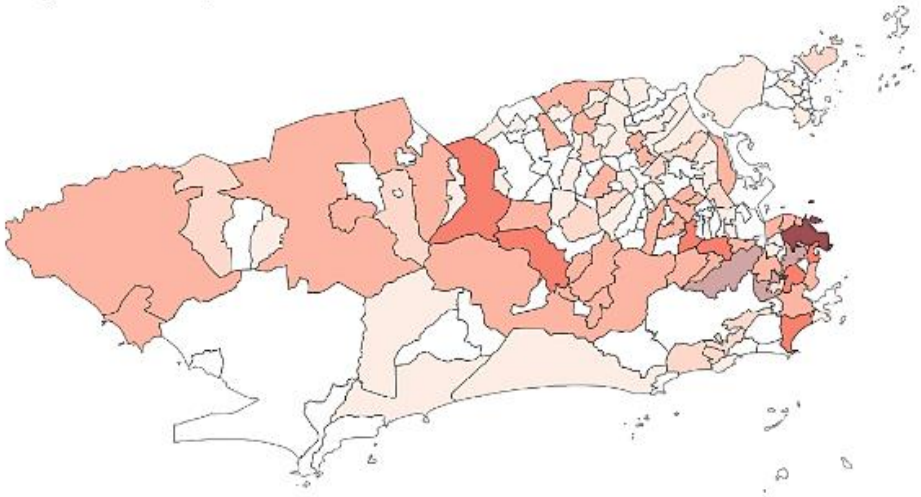


O mapa 3, relativo ao Edital Arte & Escola, tem uma distribuição similar à do mapa 2, porém com certa concentração de recursos na AP2 (bairros de Santa Teresa e Tijuca), com valores acima de 300 mil reais. Nesta seleção foram apoiados 112 bairros, ficando 51 “zerados”. Entre os que receberam acima de 100 mil reais encontram-se bairros populosos da AP5, como Campo Grande, Bangu e Realengo, da AP3 (Irajá), e Copacabana, da AP2.

Mapa 3: Distribuição territorial dos selecionados - LAB ARTE & ESCOLA



Mapa 4: Distribuição territorial dos selecionados - LAB FOMENTO



Fonte: SMC-RJ, 2021. Valores nominais 2020. Base cartográfica: IPP (2020). Elaboração própria, 2023.

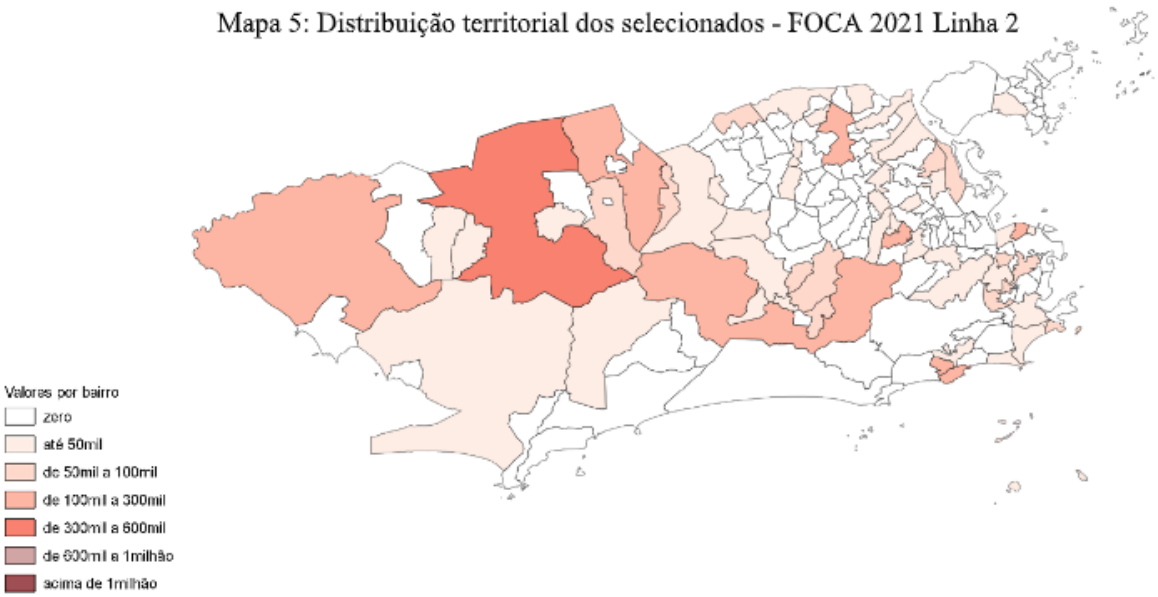
A distribuição territorial para o edital de Fomento da LAB, que concedia o maior prêmio, revela uma concentração maior de recursos nas APs 1 e 2. Vemos no mapa 4 um número maior de espaços "vazios", que são os 66 bairros que não receberam apoio por esta via[144]. O Centro alcançou

[144] Vale lembrar que aqui estamos considerando o bairro registrado pelo proponente no momento da inscrição, que não é necessariamente o local de realização do projeto, embora geralmente o seja.

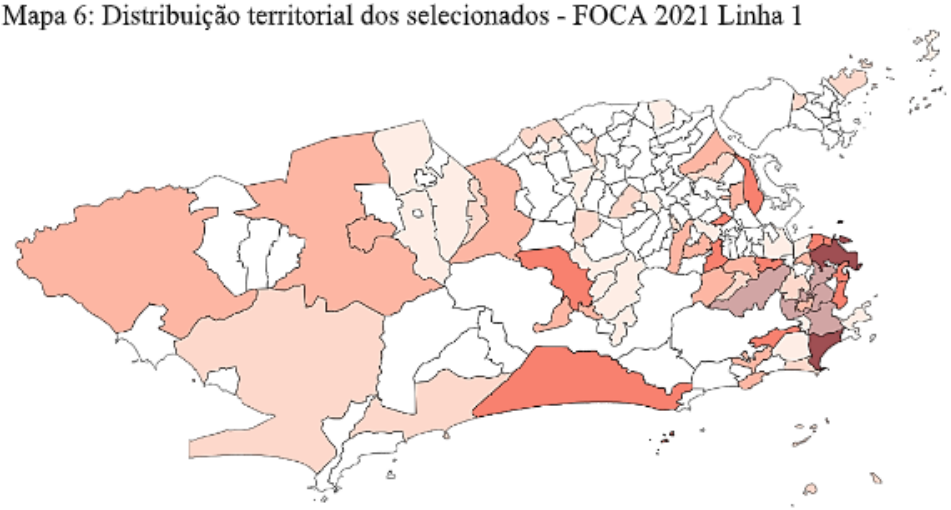
mais de 1,5 milhão de reais, e os bairros de Santa Teresa e Tijuca alcançaram valores acima dos 600 mil. Sete bairros receberam entre 300 mil e 600 mil reais: a maioria da AP2 (Vila Isabel, Glória, Laranjeiras, Copacabana), um da AP 3 (Engenho Novo), um da AP 4 (Taquara) e um da AP 5 (Realengo).

Seguem os mapas 5 e 6, com a distribuição territorial dos editais do FOCA 2021.

Mapa 5: Distribuição territorial dos selecionados - FOCA 2021 Linha 2



Mapa 6: Distribuição territorial dos selecionados - FOCA 2021 Linha 1



Fonte: SMC-RJ, 2023. Valores nominais 2021. Base cartográfica: IPP (2020). Elaboração própria, 2023.

A linha 2 do FOCA 2021 era voltada para proponentes das APs 3, 4 e 5 e das favelas das APs 1 e 2. Essa distinção visou atender demandas dos produtores dessas regiões, que registravam dificuldade de aprovação nos editais em que a competição se dava com produtores mais estruturados. Neste caso, não faz sentido em falar de bairros "zerados", uma vez que, pela própria definição do escopo do edital (SMC-RJ, 2021b), alguns já estavam excluídos. Além disso, há uma questão sobre os valores, que será discutida mais à frente. Em todo caso, 56 bairros receberam apoio por esta linha, que selecionou 120 proponentes[145]. No mapa 5 vemos em destaque o bairro mais populoso da cidade, Campo Grande, da AP5, que conquistou mais recursos (475 mil reais), seguido pelo Méier, da AP3, que obteve 225 mil reais. Bangu (AP5) e Vidigal (AP2) receberam, ambos, 175mil. Bairros das diferentes regiões: Jacarepaguá (AP4), Rocinha (AP2), Gamboa (AP1), Irajá (AP3) e Santa Cruz (AP5) receberam valores em torno de 100 mil reais, revelando uma dispersão interessante.

Já no mapa 6, relativo à linha 1 do FOCA 2021, considerada aberta a proponentes de toda a cidade (SMC-RJ, 2021a), vemos a tradicional concentração de recursos para esse tipo de edital, nas APs 1 e 2 e na Barra da Tijuca (AP4). (ROCHA, 2021). Dos 163 bairros, 98 não receberam nada por esta linha. (60%). O Centro (AP1) e Copacabana (AP2) lideraram a aprovação, conseguindo cada localidade mais de 1 milhão de reais, seguidos por Santa Teresa, Tijuca, Laranjeiras, Botafogo, bairros das AP1 e 2, que receberam acima de 600mil. Barra da Tijuca e Jardim Botânico vêm logo abaixo, respectivamente com 600mil e 500mil reais.

É razoável pensar que um produtor das regiões atendidas pela linha 2 (APs 3, 4 e 5 e favelas das APs 1 e 2) preferisse inscrever seu projeto naquele edital, considerando que por essa via teria maiores chances. Ocorre que essa linha só oferecia valores de 25mil e 50 mil reais, como se pode ver no quadro 1, enquanto a linha 1 concedia valores até 200 mil. Além disso, o valor total da linha 2 (quatro milhões de reais) era cerca de um quarto do valor total da linha 1 (15,5 milhões de reais), o que contribui para limitar os valores e o número de apoios, justamente para as regiões historicamente com menor acesso aos recursos. E ocorre que esse conjunto de definições foi feito e executado sem qualquer consulta aos agentes culturais.

[145] Ao recebermos os dados, a SMC-RJ notificou que um dos projetos não foi realizado, mas o incluímos neste processamento porque tentamos perceber a abrangência da ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A distribuição territorial de recursos públicos para a cultura na cidade do Rio de Janeiro está longe de ser equitativa. Embora já se tenham alcançado algumas conquistas, como o reconhecimento das diferenças entre as chances de produtores menos e mais estruturados nas distintas regiões da cidade e o discernimento entre favela e asfalto no que diz respeito às oportunidades dos produtores, ainda há muita luta pela frente.

Os mapas revelam a enorme dificuldade no atendimento dos direitos culturais de toda a cidade. Mostram também que, conforme aumenta o valor do apoio oferecido, há uma tendência à maior concentração dos recursos, e, via de regra, essa concentração reproduz os privilégios dos bairros historicamente mais favorecidos nas APs 1 e 2 e Barra da Tijuca, em detrimento dos produtores periféricos.

A maior participação dos agentes culturais na crise emergencial gerada pela pandemia do covid-19, junto com o fato de que o governo municipal, à época, estava no final da gestão, abriu espaço para a criação de instrumentos mais democráticos: os valores concedidos nas seleções da LAB foram baixos, com a proposta de que se atendesse o maior número de pessoas. De fato, o apoio para cada agente foi baixo, mas os mapas 2 a 4 mostram que foram muitos os bairros atingidos, de forma mais ou menos bem dispersa pelo território.

Um outro modo de pensar a distribuição dos recursos públicos e uma avaliação equivocada quanto ao fim da pandemia parecem ter trazido à cena uma tentativa de contemplar as demandas dos agentes periféricos sem, no entanto, abrir mão dos privilégios estabelecidos antes da pandemia. Os mapas que representam a distribuição territorial das linhas 1 e 2 do edital FOCA 2021, decididas pela gestão da SMC-RJ sem qualquer consulta, exibem essa difícil ambiguidade. O próprio fato de estabelecer dois editais distintos parece apontar para essa visão dualista de cidade. Seriam também duas visões de cidadão?

Por fim, reconhecendo que a distribuição territorial de recursos não é suficiente para o contorno de uma política cultural democrática, pois são muitas as variáveis envolvidas, vale registrar que é preciso caminhar e refletir sobre os indicadores necessários para a elaboração de políticas mais equitativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Sérgio. Desigualdades, Interdependência e Políticas Sociais no Brasil. In PIRES, R.R.C. (Org.). Implementando desigualdades - Reprodução de Desigualdades na Implementação de Políticas Públicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2019. pp. 53-77.

DATA.RIO. Painel Rio Covid-19. Disponível em https://www.data.rio/apps/PCRJ::painel-rio-covid-19/explore, acesso em 11 mai. 2023.

ROCHA, Veronica. Distribuição territorial do fomento direto à cultura: caso da cidade do Rio de Janeiro entre 2014 e 2018. Anais do XVII ENECULT. Publicado em 2021. Disponível em http://www.cult.ufba.br/enecult/anais-publicados/, acesso em 12 fev. 2023.

ROCHA, Veronica et al. A implementação da Lei Aldir Blanc na cidade do Rio de Janeiro: primeiras impressões. Anais do XVIII Encontro de Estudos Multidisciplinares Em Cultura - ENECULT. Salvador: UFBA, 2022. Disponível em http://www.enecult.ufba.br, acesso em 10 jan. 2023.

SMC-RJ. Edital Fomento À Cultura Carioca - Linha 1. Publicado em ago. 2021. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/smc/exibeconteudo?id=13272216#>, acesso em 27 out. 2021. (a)

SMC-RJ. Edital Fomento À Cultura Carioca - Linha 2. Publicado em ago. 2021.Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/smc/exibeconteudo?id=13272216#>, acesso em 27 out. 2021. (b)

SMC-RJ. Planilhas proponentes [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <Veronica Diaz> em 25 de jun. de 2021 (c).

SMC-RJ. Regulamento LAB N° 01/2020. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/documents/11910668/12328344/ERRATA+21_10+REGULAMENTO+LAB+N%C2%B0+01_2020+PR%C3%8AMIO+A%C3%87%C3%95ES+LOCAIS+%282%29.pdf>, acesso em 06 mar. 2022 (a).

SMC-RJ. Regulamento LAB N° 02/2020. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/91277/4300603/REGULAMENTOPREMIOARTEESCOLA.pdf>, acesso em 06 mar. 2022 (b).

SMC-RJ. Regulamento LAB N° 03/2020. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/11917038/4301322/REGULAMENTOPRESERVAcaOMEMoRIATeCNICA.pdf>, acesso em 06 mar. 2022 (c).

SMC-RJ. Regulamento LAB N° 04/2020. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/11917067/4301327/REGULAMENTOFOMENTOCSARTES.pdf>, acesso em 06 mar. 2022 (d).

SMC-RJ. Relatório FOCA com base no resultado final [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <Veronica Diaz> em 08 de mar. de 2023.

SMC-RJ. Resolução 442 de 13 de outubro de 2020. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/11917067/4301331/RESOLUCAON442DE13DEOUTUBRODE2020.pdf>, acesso em 10 jan. 2022 (e)